

VOCES SIN OLVIDO: FORMACIÓN EN JÓVENES AFECTADOS POR EL
CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA.

Tesis para optar por el título de

Magíster en Educación

Presentado por

Sebastián Ardila Yopasá

Director

Dixon Vladimir Olaya Gualteros

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, D. C., Colombia

2024

Todo lo que nos sucede, incluso nuestras humillaciones, nuestras desgracias, nuestras vergüenzas, todo nos es dado como materia prima, como barro, para que podamos dar forma a nuestro arte.

Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos.

Jorge Luis Borges

La historia es más que el registro de eventos pasados, es una narrativa en constante evolución que nos permite comprender mejor nuestro presente y futuro.

Paul Ricoeur

Contenido

Agradecimientos	4
Introducción.....	5
1. Planteamiento del problema	6
1.1 Objetivos.....	9
1.2 Justificación de la investigación.....	9
2. Revisión documental: formación, narrativas y dinámicas del conflicto armado en Colombia.....	11
2.1 Formación, configuración de subjetividades y violencia política.....	12
2.2 Literatura biográfica y testimonial en los procesos de formación.....	17
2.3 Desplazamiento y conflicto armado	20
3. Marco teórico	26
3.1 Antropología histórico-pedagógica.....	27
3.2 Contexto histórico: conflicto armado y desplazamiento	30
3.3 Interpelación.....	36
3.4 Experiencia.....	41
3.4 Formación.....	45
3.5 Narración y biografización.....	50
4. Metodología: biografización de los procesos de formación	54
5. Tres historias de vida entrecruzado por el conflicto armado	59
5.1 Luna, El dolor de perder todo lo que amas.....	59
5.2 Ana, para-control.....	84
5.3 Sara, entre machetes y cervezas.....	99
6. Consideraciones finales	110
Bibliografía	115

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas que han contribuido de diversas maneras a la realización de esta tesis de maestría. Este trabajo es el resultado de numerosos encuentros, lecturas juiciosas y discusiones enriquecedoras que he tenido a lo largo de mi trayectoria académica. En primer lugar, quiero agradecer a Luna, Ana y Sara por permitirme conocer las historias de sus familias, compartir sus experiencias y participar con ellas en el proyecto de "Reconstrucción del Conflicto Armado en Colombia", que dirigí durante tres años. Su colaboración y compromiso fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

Asimismo, deseo expresar mi gratitud al Profesor Vladimir Olaya, mi tutor de tesis, por su orientación constante, sus recomendaciones de lectura y la creación de espacios de reflexión en seminarios que fueron clave para el avance y la consolidación de este proyecto. Su dedicación y conocimiento fueron imprescindibles para la culminación de esta investigación. También al Profesor Guillermo Bustamante por su contribución en mi proceso de formación, especialmente en los diferentes seminarios y lecturas que compartimos, los cuales fueron cruciales para ampliar mi perspectiva y profundizar en el objeto de estudio.

Agradezco de manera especial a mis compañeros de la maestría en Historia, Educación y Cultura Política, quienes, a través de sus conversaciones académicas y momentos de fraternidad, han estimulado mi reflexión y contribuido significativamente a las discusiones en torno a este trabajo. Entre ellos, menciono a Gregori Kremer, Oscar Orjuela, Julián Sánchez, Julián Martínez, Laura Ximena, Stefany y otros compañeros cuyas ideas y análisis fueron vitales para enriquecer mi investigación. Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a mi familia: a mi mamá Yanneth, mi papá Orlando, mi hermana Daniela y mi hermano Carlos. Su apoyo incondicional, su amor y su constante motivación han sido el motor que me impulsa a seguir adelante. Ellos me han enseñado la importancia de la formación académica y el valor del esfuerzo constante.

Finalmente, agradezco a la Universidad Pedagógica, mi alma mater, por brindarme la oportunidad de formarme como licenciado en filosofía y ahora como magister en educación. Este espacio ha sido fundamental en mi desarrollo académico y personal, siendo el lugar donde he adquirido conocimientos y herramientas que han sido fundamentales para la realización de este trabajo.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo principal comprender cómo se configuran los procesos de formación en jóvenes cuyas familias han sido afectadas por el conflicto armado en Colombia. Para responder a esta pregunta, se plantean los siguientes objetivos: identificar los hechos de violencia política causados por el conflicto armado que se sitúan en el relato de vida de los sujetos, identificar las transformaciones ocasionadas en el sujeto por sus vivencias y las vividas por sus familias debido a la guerra en el país, y analizar las interpelaciones de los sujetos producidas por los hechos de desplazamiento de sus familias.

Este país ha experimentado más de sesenta años de violencia y conflicto armado, manifestado en eventos como el reclutamiento forzado, desapariciones, secuestros y desplazamientos que han impactado diferentes regiones, especialmente las zonas rurales y marginales. El conflicto armado en Colombia ha generado un escenario complejo en el que múltiples actores, como grupos guerrilleros, paramilitares y fuerzas estatales, han estado involucrados en enfrentamientos violentos que han impactado directamente a la población civil. Esto ha llevado a situaciones de vulnerabilidad extrema para muchas familias, que se han visto obligadas a abandonar sus hogares, perder seres queridos o enfrentar la violencia de manera directa.

En este contexto, los jóvenes que han crecido en medio de este conflicto y cuyas familias han sido afectadas enfrentan desafíos únicos en su proceso de formación. La violencia y el desplazamiento tienen un impacto profundo en su percepción del mundo y posibilidades de desarrollo personal y social. Por lo tanto, comprender cómo se configuran estos procesos de formación en este contexto específico es crucial al considerar el impacto multidimensional de la violencia y el desplazamiento en sus vidas y en su construcción.

El desplazamiento forzado se erige como uno de los fenómenos más recurrentes en este contexto, generando interrogantes sobre cómo este hecho influye en la construcción y comprensión de la realidad de los sujetos afectados. La perspectiva de formación adoptada en este estudio se inspira en la tradición de la *bildung*, tal como la concibe Gadamer (2003) la formación no se limita a la adquisición de conocimientos en un espacio y tiempo específicos, como lo sería la escuela y las horas de clase. En cambio, se refiere al proceso continuo de desarrollo y cambio del individuo a medida que experimenta nuevas situaciones y vivencias. La formación no se logra de manera estática como un objetivo técnico, sino que es un proceso dinámico e interno que lleva a una constante evolución y progreso en la persona. Es decir, la

formación se da de manera integral y permanente a medida que el sujeto se transforma y se enfrenta a nuevas realidades.

Así las cosas, en el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de la investigación. El segundo capítulo aborda una revisión documental de los antecedentes teóricos y metodológicos relacionados con el desplazamiento y conflicto armado, así como la literatura biográfica y testimonial en procesos de formación. El tercer capítulo se enfoca en el marco conceptual, discutiendo las interpelaciones sociales, experiencias y procesos de formación humanos. En el cuarto capítulo, se detalla la concepción metodológica para el análisis de las narrativas. El quinto capítulo presenta y analiza las historias de vida de Luna, Ana y Sara como casos de estudio. Finalmente, el sexto capítulo contiene las consideraciones finales derivadas de la investigación. Este estudio busca aportar a la comprensión de cómo las experiencias de desplazamiento y conflicto armado inciden en los procesos de formación de los jóvenes, contribuyendo al desarrollo de conocimientos y reflexiones en este campo de estudio.

1. Planteamiento del problema

Colombia ha sido un país marcado por la violencia y el conflicto armado por más de sesenta años. Diferentes zonas del país se vieron afectadas por acontecimientos como el reclutamiento forzado, desapariciones, secuestros y desplazamientos. Con relación a estas dinámicas hay una persistencia del conflicto armado a partir de una serie de variables como el narcotráfico, paramilitarismo, la expansión de las guerrillas y la corrupción. Dicha persistencia dio como resultado un ciclo de violencia política en la década de los sesenta y setenta, reconocido como violencia insurgente y para los años noventa se identifica un panorama de fortalecimiento de grupos paramilitares con alianzas de narcotráfico y mecanismo de secuestro por organizaciones guerrilleras (Herrera y Pertuz, 2016).

Según Martha Cecilia Herrera y Carol Pertuz (2015), en Colombia se ha venido discutiendo en las últimas décadas las posibilidades de poner fin al conflicto suscitado por la violencia política, “cuyas muertes han sido evaluadas por los estudios recientes en un total de 218.094 para el periodo de 1958-2012 (Grupo de Memoria Histórica, 2013)” (p. 915). Estas discusiones han dado lugar a múltiples narrativas que buscan explicar las causas de la violencia, los actores involucrados y la responsabilidad del Estado. En este contexto, las víctimas del conflicto han cobrado relevancia, y los relatos testimoniales han comenzado a confrontar las versiones oficiales

sobre la violencia, revelando así algunas características de las subjetividades de aquellos afectados por ella.

El desplazamiento es uno de los fenómenos más recurrentes en el conflicto armado colombiano, especialmente, en zonas rurales y marginales del país. “Este fenómeno ha encontrado tratamiento en la narrativa testimonial reciente con marcada relevancia, arrojando luces sobre imágenes de sujeto que aluden al desplazado y al desaparecido” (Herrera y Pertuz, 2015, p. 927). La violencia política incide en la constitución de la experiencia de sí de los individuos, lo que lleva a reflexionar sobre los significados construidos en torno a su experiencia y las configuraciones de subjetividad durante y después del desplazamiento. Por lo tanto, es de interés indagar acerca de las interpelaciones y las fuerzas que influyan en la formación de estas subjetividades.

Este desplazamiento plantea interrogantes sobre cómo ha llevado a los sujetos a construir un modo de ser y comprender su realidad, así como experimentar un proceso de desterritorialización.

Según Canclini, se refiere a la pérdida de territorio, pugnas de poder; en el que se condena a los individuos vivir en sitios indiferenciados, donde se rompe toda relación con la historia y la memoria de los lugares, en el cual existe una amnesia territorial, que puede significar extrañeza y desculturización. (Hernández e Isea, 2019, p. 325).

En otras palabras, se busca comprender cómo fenómenos como la violencia política, es decir, el entramado de significados y acciones que se construyen en torno a las relaciones de poder en espacio temporalidades determinadas (Herrera, et al., 2019), inciden en los sujetos, esto es, en la configuración de subjetividades, a partir de las experiencias vitales de estos en su relación con otros, consigo mismos y la cultura.

Por todo lo anterior, el problema de investigación se enfoca en la formación, entendida como procesos por los que el sujeto, en este caso, el afectado por el conflicto, apropia su situación histórica y cultural para comprenderse, asumir posiciones, valores y reflexionar sobre sus prácticas. Según Jorge Huergo (2005), lo educativo y lo formativo implican un proceso en el cual el sujeto se constituye como un agente activo a través de la interpelación. Esta interpelación le brinda nuevos contenidos valorativos, conductuales y conceptuales, que buscan modificar su práctica cotidiana en una transformación o reafirmación fundamentada.

En otras palabras, según el autor, lo educativo y lo formativo se relacionan con la articulación entre determinadas interpelaciones que constituyen al sujeto. Esta propuesta, se alinea con la idea de “desenclaustrar la concepción de la educación de los espacios y prácticas escolares” (Avella, 2016, p. 18). Por lo tanto, la guerra, según Andrés Avella, también educa y produce subjetividades. En ese orden de ideas, en el contexto del desplazamiento, los sujetos se enfrentan a interpelaciones generadas por las acciones de otros y las prácticas sociales que terminan influyendo en su interpretación y apropiación personal y subjetiva de dichas interpelaciones.

Sumado a esto, la perspectiva de formación que se asume, parte de la herencia germana de la *bildung*, para Gadamer (2003), el objetivo de la educación es la transformación del sujeto. En sus palabras: "La formación no es otra cosa que la educación de la persona en cuanto a persona, es decir, su cultivo interior y la transformación de su ser" (p. 398). Para el filósofo, la educación no solo se trata de transmitir conocimientos, sino de ayudar a las personas a promover su potencial y transformar su ser. La formación, entonces, no se limita a un lugar como la escuela, sino que surge de un proceso interior de constante progresión inacabada, en el cual el sujeto se enfrenta a la cultura y entabla relaciones con el mundo, otros sujetos y consigo mismo, abriéndose a la alteridad.

En el caso de los jóvenes afectados por el desplazamiento forzado, este hecho puede tener un impacto significativo en su vida y formación. Los acontecimientos derivados del desplazamiento podrían provocar en la transformación de la experiencia de sí mismos. De ahí que, hay un encuentro del sujeto con lo que le ha sucedido y la reflexión sobre su propia identidad, percepción y existencia. Investigar sobre la formación de estos jóvenes resulta valioso para comprender cómo las interpelaciones y experiencias surgidas de este evento causado por el conflicto en Colombia han posibilitado procesos de formación y configuración de sí mismos. Así las cosas, a partir de un enfoque biográfico narrativo sobre el que se pueda destacar los procesos de formación, se estudiarán las narraciones de algunos jóvenes cuyas familias han sido afectadas por el conflicto armado y la violencia en el país. Además, se les ha desplazados de su territorio y actualmente habitan en Bogotá.

Teniendo en cuenta este contexto, y al centrar la atención en el concepto de formación, cabe preguntarse cómo las familias vivieron el desplazamiento y de qué manera estas situaciones han configurado en los sujetos una subjetividad. Además, ¿cómo la escuela, la familia, la sociedad, la cultura y la política han influenciado en la formación de estos sujetos?, ¿qué queda atrás para las

familias desplazadas y sus vidas? Finalmente, la pregunta que condensa estos cuestionamientos y que guiará esta investigación será: ¿cómo se configuran procesos formativos en contextos de violencia política de sujetos que sus familias han sido afectadas por el conflicto armado?

1.1 Objetivos

Objetivo principal:

Comprender cómo se configuran procesos de formación en sujetos que sus familias han vivido el conflicto armado, en específico el desplazamiento.

Objetivos específicos:

1. Identificar los hechos de violencia política causados por el conflicto armado en el que se sitúa el relato de vida.
2. Identificar las transformaciones ocasionadas en el sujeto por sus vivencias y las vividas por sus familias ocasionadas por la guerra en el país.
3. Analizar las interpelaciones de los sujetos producidas por los hechos de desplazamiento de sus familias.

1.2 Justificación de la investigación

En Latinoamérica existe un interés por la investigación de la violencia política y su incidencia en las subjetividades y, en específico, algunos interesados en el papel emergente del sujeto víctima en el marco de la historia reciente (Vezzetti, Crenzel y Hartog), que tienen en común la preocupación por hablar de los procesos formativos en contextos de violencia. En Colombia también son varios grupos de investigación (CMH, UPN, CINEP, CINDE, IEPRI, etc.), que se interesan por reflexionar acerca de la forma en que los sujetos son educados por acontecimientos sociales como el conflicto armado y la violencia política, en especial el grupo de investigación *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional, fundado en 1994, el cual ha contribuido en temas como la formación de maestros, educación y cultura política, educación e imaginario social, memorias de la violencia política, constitución de subjetividades e historia reciente.

Ahora bien, Martha Cecilia Herrera y Vladimir Olaya Gualteros (2019), en el texto “Violencia política y relatos desde la dimensión subjetiva”, señalan que el enfoque narrativo biográfico reviste un interés investigativo en la medida en que da cuenta del plano de las subjetividades. Dado que; “los relatos biográficos permiten a los individuos una de las formas de acceso a su experiencia en el marco de contextos sociohistóricos” (p.52). El trabajo con estas narraciones adquiere una relevancia coyuntural en Colombia, pues las políticas públicas han centrado a las víctimas en el centro de las preocupaciones y se interesa por comprender sus puntos de vista, con relación al conflicto armado.

El proyecto busca revisar los procesos formativos de hijos de familias afectadas por el conflicto armado a través del enfoque biográfico narrativo. Esto permitirá tener un panorama más amplio con relación a los sucesos de la guerra que marcaron a los sujetos y a los entornos sociales que transcurrían en sus interacciones. Así, los testimonios tienen una enorme fuerza política, pues no pretenden, simplemente, dar a conocer el fenómeno transcurrido de violencia política, sino que puede tener un efecto en el lector de tomar una posición frente a lo ético y a la cultura política. Entonces, el relato biográfico permitirá revisar la configuración de los sujetos en contextos de violencia política. De ahí que, se pueda establecer un diálogo entre los aspectos sobre violencia política las vivencias en el relato, las transformaciones en el sujeto, el estudio de subjetividades y la formación.

De igual modo, esta investigación es relevante con relación a las producciones académicas llevadas a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en el grupo de *investigación Educación y Cultura Política*, que ha contribuido

desde sus diferentes iniciativas al posicionamiento de un campo de estudios que se ha estado conformando en América Latina desde décadas atrás, a partir de las reflexiones generadas en distintos países del continente con el fin de entender y tramitar los repertorios que la violencia política ha decantado en torno a nuestra historia reciente, para poder así reconocer su incidencia en la configuración de las subjetividades contemporáneas e identificar los relatos que en este ámbito existen en relación con la formación política. (Urrego et al., 2019, p. 266)

Con esto, se busca fomentar una reflexión en línea con los objetivos planteados por esta iniciativa de investigación, ampliando el entendimiento de la cultura política nacional y los procesos formativos.

Por último, con relación al análisis de los procesos de formación de subjetividades al interior de ecologías violentas, puede aportar no solo en un movimiento en los conocimientos de los investigadores, sino en la repercusión de las significaciones de las disciplinas en las que estos se movilizan. Esta producción académica se propone contribuir a la configuración de un campo de estudio que dinamiza las propuestas en torno a la configuración de subjetividades en contextos de violencia política y develar nuevas relaciones de los sujetos con el fenómeno de la violencia política y los procesos de memoria. De esto que, la plausibilidad de estas investigaciones “tienen que ver con la posibilidad de ver los procesos de formación y educación ligados a configuraciones sociales y construcciones éticas y políticas, las que se expresan en narrativas y en diversas expresiones culturales” (Urrego et al., 2019, p. 265).

2. Revisión documental: formación, narrativas y dinámicas del conflicto armado en Colombia.

En este apartado se presentará una revisión documental sobre los campos de investigación de la formación, configuración de subjetividades y violencia política; la literatura biográfica y testimonial en su relación con los procesos formativos; y trabajos sobre la comprensión del desplazamiento y el conflicto armado. Para esto se consultaron 21 documentos que incluyen libros, artículos especializados, investigaciones, tesis de pregrado, maestría y doctorado. La selección de estos textos se basó en criterios de relevancia, actualidad y representatividad en el panorama académico. La temporalidad analizada va desde 2012 hasta 2022, lo cual permite capturar una evolución reciente y relevante de las investigaciones en estos campos. Las fuentes fueron obtenidas de bases de datos como Scielo, Scopus, Dialnet, Ebsco, Academic Search Premier, así como de repositorios universitarios. Esta selección temporal es estratégica para comprender los enfoques teóricos y metodológicos en los últimos años, especialmente en el contexto latinoamericano de conflicto y violencia política.

El objeto de investigación de la formación ha sido relevante en los estudios colombianos. Más aún, en el contexto del conflicto armado y el desplazamiento forzado se ha hecho evidente la necesidad de investigar sobre los procesos de formación en jóvenes afectados por estas situaciones que podría contribuir en la comprensión de cómo las prácticas culturales y los

discursos políticos influyen en la formación de estos jóvenes. En Colombia existen varios grupos de investigación que se han interesado por comprender los procesos de formación, la educación y la cultura política.

Entre ellos, el grupo de investigación *Educación y Cultura Política* de la Universidad Pedagógica Nacional, que se enfoca en el análisis y la reflexión crítica de la relación entre la educación y la cultura política en Colombia y América Latina. En ese sentido, el grupo busca comprender cómo se configuran los procesos de formación y educación en relación con la cultura política de los individuos y los colectivos sociales. El grupo *Cultura política y desarrollo social* de la Universidad de Antioquia que desarrolla estudios en el campo socio-cultural, político y desarrollo social. El grupo de investigación *Formación y Antropología Pedagógica e Histórica*, también de la Universidad de Antioquia, que se ha concentrado en la investigación de los estudios culturales en educación, la narrativa y biografización, prácticas educativas, estudios curriculares y políticas educativas. También ha sido de interés de la Universidad Nacional, que tiene varios grupos de investigación interesados en el conflicto armado y la cultura política, entre ellos, grupo de investigación en *Desarrollo Territorial, Paz y Posconflicto* y también su *observatorio de paz y conflicto* como un espacio académico, con un énfasis investigativo, orientado al monitoreo, estudio y análisis de las dinámicas del conflicto y la paz.

2.1 Formación, configuración de subjetividades y violencia política

La primera tendencia que se puede identificar en cuanto a las investigaciones sobre la formación y su relación con la educación, la cultura política, la configuración de subjetividades y la violencia política estaría del lado de cómo algunos autores como Martha Cecilia Herrera, Ortega Valencia, Cristancho y Olaya Gualteros (2018) exploran la relación entre memoria y formación en contextos de violencia. En esta primera tendencia se analiza cómo la memoria colectiva influye en la construcción de la subjetividad de las personas que han vivido situaciones traumáticas. Una de las limitaciones de esta tendencia es la escasez de investigaciones que consideren la perspectiva de los victimarios y cómo ellos también son afectados por la violencia.

Ahora bien, Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya y Felipe Urrego (2019), anuncian un interés sobre el campo de estudios en torno a la configuración de subjetividades en contextos de violencia política en América Latina, que pretende comprender cómo el fenómeno de la violencia política afecta la experiencia de sí de los individuos. Este campo de estudios se ha diversificado,

revelando relaciones y luchas por una serie de capitales simbólicos y significados sociales que dicen, en buena medida, de la importancia de este tipo de saberes en el escenario de lo público.

En países como Chile, Argentina, Uruguay, Perú, Colombia, entre otros, se llevan a cabo investigaciones con abordajes de diferentes disciplinas que se entrecruzan para estudiar la violencia política y su incidencia en las subjetividades. Se pueden identificar acercamientos lingüísticos, semióticos, literarios y estéticos que enfatizan en la importancia del lenguaje en la configuración de las subjetividades y en el procesamiento de la experiencia. Además, diferentes enfoques psicosociales, sociológicos, politológicos, antropológicos, estudios culturales, estudios visuales, fenomenológicos, históricos, educativos y pedagógicos. Cada uno de estos enfoques ofrece una perspectiva única sobre cómo la violencia política puede afectar a los individuos y sus subjetividades. De ahí que:

los sujetos son «educados» por diversos acontecimientos sociales, en particular el conflicto armado y la violencia política. Allí radica la importancia del programa, pues supera la idea de entender fenómenos en la línea del tiempo histórico, para reflexionar sobre su incidencia en el tiempo presente y en los procesos de formación de los sujetos. (Herrera, et al., 2019, pp. 252-253)

En ese sentido, se describe la complejidad de entender las formas en que las personas ven y comprenden el mundo social en contextos de violencia política en América Latina. Con el propósito de entender cómo los actores, situaciones y discursos afectan la subjetividad y la construcción de significados sociales en el contexto de la memoria, resulta importante pensar en la configuración de los colectivos e individuos a partir de sus prácticas y repertorios de memoria para posibilitar procesos de reconfiguración subjetiva que valoren la vida, la dignidad, el respeto a los derechos y a la diferencia.

Sumado a lo anterior, Martha Cecilia Herrera y Vladimir Olaya (2019), llevan a cabo una revisión de los estudios del grupo de investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia que pretende comprender los procesos de formación dados en medio de la violencia política del pasado reciente de la región latinoamericana. El grupo de investigación utiliza diferentes prácticas sociales, dispositivos de subjetivación, testimonios de víctimas, narrativas testimoniales, producciones estéticas como el cine y la fotografía para analizar la violencia política y su impacto en la sociedad. Dentro de esta revisión, aparece el

surgimiento de la historia del tiempo presente como un campo de estudios que busca comprender los procesos de formación y las problemáticas relacionadas con la violencia política en Latinoamérica, centrándose en la memoria como eje.

Siguiendo esta idea, “comprendemos el estudio del tiempo presente como un constructo reflexivo que teje una serie de relaciones entre lo que ha sido y el momento presente, centrado en la comprensión del momento actual” (Herrera y Olaya, 2019, p. 161). El estudio del tiempo presente es un constructo reflexivo que teje relaciones entre lo que ha sido y el presente, centrado en la comprensión del momento actual, y se ha otorgado vital importancia a las experiencias individuales. Entonces, es el resultado de una historia experimentada, formada a partir de la experiencia de nuestro propio actuar y no es lineal, sino el despliegue de relaciones en la sincronía y los vínculos construidos.

El programa de formación e investigación examina cómo se entienden y desarrollan los procesos formativos en el contexto de la historia reciente. Se enfatiza que los individuos construyen su comprensión del tiempo y los eventos a través de relaciones y rememoraciones, viendo la formación como una transformación personal influida por interacciones en diferentes contextos sociales. Según Herrera y Olaya (2019), es esencial considerar que la formación implica cambios en la subjetividad del individuo, facilitados por la narrativa como medio para acceder a las experiencias de otros y entender su desarrollo. Este enfoque también reconoce la importancia de factores estéticos, culturales y simbólicos en la formación y educación, argumentando que la transformación subjetiva es crucial y va más allá de experiencias traumáticas. Las interpelaciones diversas modifican la percepción de la realidad y son efectivas solo si resuenan con las emociones, cultura y conocimientos del individuo, destacando la naturaleza dinámica y continua de la formación.

La relación entre la formación y la violencia política es un tema complejo y multidimensional que involucra tanto la constitución de subjetividades como las prácticas culturales y sociales. En este sentido, los dispositivos pedagógicos, incluyendo los espacios de interacción en los que los individuos actúan y resignifican los marcos en los cuales están inscritos, pueden ser vistos como espacios de transformación de la experiencia de sí mismo y de las relaciones con los demás y con el mundo.

Es por esto que, Olaya Gualteros y Castaño Giraldo (2014), analizan la relación entre la formación y la violencia política, y se enfocan en la importancia de la formación como objeto fundamental de la pedagogía. Arguyen los autores que la formación está intrínsecamente vinculada con la constitución de la subjetividad, los individuos se desarrollan a través de interacciones en un contexto social. El sujeto es visto como un ser en formación continua, definido y moldeado por las relaciones que establece en diversos ámbitos de interacción. Además, la formación del sujeto incorpora su experiencia personal, su historia y sus influencias culturales que interactúan y a menudo entran en conflicto con sus experiencias actuales. Esta dinámica no conduce a una coherencia armónica del ser, sino más bien a una existencia marcada por tensiones y desafíos, donde lo discursivo juega un papel clave en la estructuración y articulación de la realidad social.

En la formación se debe tener en cuenta las múltiples redes de sentido que operan en las formas de la vida social y en la construcción de subjetividades. Los dispositivos pedagógicos, así como las imágenes y otras formas de expresión cultural, pueden ser utilizados como herramientas para la transformación de la experiencia de sí y para la construcción de prácticas culturales y sociales que permitan la construcción de una memoria colectiva que dé cuenta de las complejidades y contradicciones de la violencia política. En otras palabras, el sentido de las cosas es contingente y situado, pero es importante porque posibilita una condición. Los dispositivos pedagógicos son espacios donde se transforma la experiencia de uno mismo y se establecen relaciones con el mundo, la cultura y otros individuos. Esto es una expresión de política, que tiene que ver con el mundo que surge entre las personas. La formación de los sujetos pasa por la constitución de sentidos mediados por el lenguaje y las prácticas pedagógicas instalan modos de relación con lo social.

En la misma línea, Rodríguez Ávila y Martha Cecilia Herrera (2012) abordan la relación entre la formación y la violencia política, destacando la importancia de la pedagogía de la memoria y las subjetividades en este campo de estudio. Para las autoras, en Colombia y Latinoamérica aparecen avances y reflexiones en las que se analizan distintas categorías teóricas y rutas metodológicas para abordar la problemática desde un enfoque socio histórico y una perspectiva de la pedagogía de la memoria y la alteridad. Asimismo, existe un interés investigativo sobre la experiencia de formación de profesores y estudiantes en programas de educación, en los que se profundiza sobre la formación ético-política y la memoria social en relación con la violencia política. Estos

avances investigativos contribuyen a reflexionar sobre la constitución de subjetividades, artefactos e instituciones de la memoria, la influencia de las organizaciones y movimientos sociales en la configuración de subjetividades en contextos de violencia política, brindando un entendimiento más profundo de su impacto. Además, se exploran las posibilidades de formación que emergen a partir de una amplia gama de artefactos de la memoria, entre los cuales se incluyen obras de arte. Mediante este interés reflexivo, se busca ampliar la comprensión de la compleja relación entre las subjetividades, los artefactos y las instituciones de la memoria en diferentes contextos y situaciones.

Estos artefactos de la memoria relacionados con la formación son analizados por Vladimir Olaya Gualteros y Mariana Simbaqueba (2012), quienes realizan un estudio sobre la importancia de la memoria como elemento constitutivo en la construcción estética y simbólica, y cómo estas construcciones ponen en disputa las formas en que se vive y se comprende el presente. Según los autores, las imágenes expuestas y los objetos significados permiten la elaboración de una percepción del mundo que edita lo visible y a su vez lo recordable, lo que instala la experiencia como dador de sentido a lo construido estéticamente. Aunque la construcción estética no intenta recuperar el pasado, el recuerdo posibilita la construcción de un marco de sentido que devela la identidad de los sujetos y las maneras en que se comprenden y se instalan en el tiempo. Los autores se cuestionan cómo las obras de arte se configuran como espacios políticos al instalarse como acontecimientos y no solo como referencia, lo que las convierte en una forma de pensamiento y conocimiento que se erige desde la experiencia vivida.

Destacan los autores la importancia del arte como un espacio de formación y afectación de la percepción y el saber de los individuos, al pensar cómo las obras de arte delimitan una espacialidad en la que los sujetos se mueven, juzgan y dinamizan sus concepciones, sus pasados, sus presentes y sus formas de narrarse y comprenderse. Por último, cuestionan cómo la memoria juega un papel fundamental en la experiencia estética, no tanto en el recordar, sino como evocadora y marco de sentido de la experiencia estética que intenta permear y afectar los regímenes perceptivos de los individuos. En este sentido, cómo la obra de arte permite la visibilización y escenificación de lo otro vivido y experimentado.

Finalmente, la revisión documental de investigaciones sobre la formación en contextos de violencia política en Latinoamérica destaca la importancia de este campo para el avance teórico, metodológico y disciplinar. En el caso del desplazamiento forzado, estudios actuales

recomiendan centrarse más en cómo este fenómeno afecta a los individuos y transforma sus subjetividades, en lugar de enfocarse únicamente en las causas macro estructurales. Estas investigaciones son cruciales para entender la formación y su interacción con el desplazamiento, resaltando la necesidad de analizar cómo los sujetos perciben y experimentan el desplazamiento y cómo sus aprendizajes éticos y políticos, influenciados por su entorno y relación con el territorio, determinan sus respuestas y su participación en la esfera pública.

En lugar de limitarse a documentar la historia de los eventos traumáticos, se propone examinar los testimonios, relatos autobiográficos y las historias de vida de las personas afectadas. Esto implica explorar los procesos de transformación subjetiva que experimentan y cómo estos procesos tienen implicaciones políticas y éticas para la sociedad en general. Estas investigaciones subrayan la necesidad de considerar la voz de las personas desplazadas y su agencia en la construcción de sus identidades y su participación en la vida social y política.

En suma, las investigaciones actuales sobre la formación en entornos de violencia política contribuyen a la reflexión sobre el objeto de estudio de la formación y su relación con el desplazamiento, al resaltar la importancia de comprender las vivencias y cambios subjetivos de las personas afectadas, así como las implicaciones políticas y éticas asociadas. Estas perspectivas invitan a adoptar enfoques que pongan mayor énfasis en el sujeto y su entorno, a través de la consideración de testimonios, relatos autobiográficos y narrativas de vida, que serán abordados en el siguiente apartado. Lo que permitirá obtener una comprensión de cómo el conflicto armado y la formación se entrelazan en la existencia de las personas y en la sociedad en su conjunto, y cómo ha sido el tratamiento conceptual y metodológico sobre las investigaciones acerca de la narración, testimonios de vida, autobiografías con relación a los procesos de formación.

2.2 Literatura biográfica y testimonial en los procesos de formación

Una segunda tendencia que se puede identificar por parte de los investigadores en el campo de los procesos de formación, la cultura política, la educación y la configuración de subjetividades es la creciente atención hacia el uso de la literatura biográfica y testimonial en el estudio de los procesos de formación. Esta tendencia se debe, en parte, al reconocimiento de que estas fuentes proporcionan información importante sobre la experiencia vivida de los individuos en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Además, la literatura biográfica y testimonial también permite explorar cuestiones relacionadas con la identidad, la subjetividad y la narrativa personal. Algunas limitaciones señaladas para esta tendencia son que la literatura biográfica y

testimonial puede sesgar, ya que las personas pueden seleccionar qué experiencias compartir y cómo presentarlas. Esto puede limitar la objetividad y la validez de los datos obtenidos de estas fuentes.

En campos como las ciencias sociales y la educación, los relatos biográficos permiten una comprensión de las subjetividades en situaciones del conflicto armado y de desplazamiento.

El trabajo con registros biográficos desde una perspectiva histórica adquiere relevancia en la coyuntura actual de Colombia, en la que las políticas públicas han situado a la víctima en el centro de las preocupaciones y se interesan por comprender sus puntos de vista en torno al conflicto colombiano. (Herrera y Olaya, 2019, p. 52)

Los registros biográficos permiten un acercamiento a las tensiones entre las dimensiones estructurales y los sujetos individuales y colectivos. La dimensión socializante de los relatos biográficos es lo que hace que emerja la lógica de subjetivación y de apropiación biográfica, y su análisis en una perspectiva histórica adquiere relevancia en la coyuntura actual de Colombia, “las expresiones contemporáneas de la violencia, en el contexto colombiano, han dejado sus improntas en la formación política de los colombianos, por lo menos desde el período conocido como la Violencia” (Herrera y Olaya, 2019, p. 55).

De este modo, se aborda la complejidad de la constitución de sujetos en los contextos latinoamericanos actuales, pues hay una multiplicidad de campos y agentes que intervienen en su formación y su impacto en los procesos de subjetivación. En particular, el campo político y su relación con la violencia que ha dejado una impronta en la memoria social de los países latinoamericanos durante el siglo XX y comienzos del XXI. Herrera y Olaya se preguntan cómo se configuran y reconfiguran los sujetos cuando son interpelados en torno a sus trayectorias, recuerdos y olvidos sobre acontecimientos de violencia política.

Dichos interrogantes tienen respuesta en el relato testimonial como una forma de apropiación subjetiva de la historia y de la resignificación de la vida de un individuo en constante cambio y transformación. “los relatos biográficos, como una puerta de entrada a la comprensión de los acontecimientos históricos, posibilitan pensar la manera en que se conectan la memoria individual, la memoria colectiva y la memoria histórica” (Herrera y Olaya, 2019, p. 72). El relato no es estático y puede tener un impacto transformador en la subjetividad de quien lo cuenta y de quien lo escucha.

En las investigaciones de Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya (2018) y Felipe Urrego (2020), aparece una reflexión sobre el género biográfico y su papel en el estudio de los sujetos y su interacción en las sociedades. Plantean superar las limitaciones de los enfoques estructuralistas y fenomenológicos en la comprensión de lo social y de adoptar un enfoque que reconozca la interacción entre el sujeto y la sociedad. Estos nuevos enfoques no parten de la idea de una correspondencia lineal entre las biografías y los contextos en los que se configuran los individuos, sino que ven lo singular de la trayectoria como un elemento de tensión. En ese sentido “el género biográfico se ha posicionado en las últimas décadas como una puerta de entrada al conocimiento de los sujetos y a su capacidad de agenciamiento en las sociedades y en los entornos en los que interactúan” (Herrera y Olaya, 2018, p. 488).

Así las cosas, en la investigación de Herrera y Olaya (2018) se enfatiza en el tema de la violencia política y la formación de subjetividades, tomando como referencia dos historias de vida de maestras que trabajan en instituciones públicas en Bogotá; mientras que Urrego (2020) se centra en los procesos de formación de la mirada y la cultura política en sujetos que han participado de procesos de comunicación audiovisual comunitaria. Las investigaciones comparten en la idea de pensar en las interpelaciones de los sujetos y en cómo las narrativas de las historias de vida se centran en la rememoración del pasado y la reflexión sobre los procesos de formación de subjetividades. Estas narraciones dan cuenta de cómo diferentes construcciones simbólicas son retomadas como formas de leer el mundo, pero al mismo tiempo, cómo los individuos se nutren de diferentes constructos sociales para pensar, ser y actuar.

Por lo anterior, “pensar los procesos de formación de subjetividades devela cómo la manera de expresarse a sí mismo se entrelaza con las voces y las construcciones de los otros, así como con diferentes espacios de socialización” (Herrera y Olaya, 2018, p. 490). La subjetividad no es un monólogo, sino un ejercicio dialéctico que se mueve constantemente entre lo que se es y se ha sido, en constante interrelación con el exterior. Además, la subjetividad se expresa en el registro de lo social y está modulada por agencias que se resignifican y coadyuvan a elaborar formas de representación y sensibilidad.

En ese sentido, la investigación autobiográfica es una puerta de entrada para entender cómo se configuraron los sujetos en este contexto, y para los maestros y los sujetos participes de procesos de comunicación audiovisual comunitaria, permite realizar procesos de concientización sobre el entorno socio-histórico en el que se formaron. La reflexión sobre el sí mismo se convierte en

uno de los aspectos fundantes en la formación política de los sujetos y “no se trata de la sola afectación de los sujetos por las experiencias y las dicursividades en ciertas condiciones particulares. Los sujetos son, como lo expresa Deleuze (2004), productores de afectaciones del mundo social en el cual se encuentran inmersos” (Herrera y Olaya, 2018, p. 496).

La investigación en torno a la literatura testimonial y autobiográfica, específicamente en el contexto de violencia política en Colombia, resulta relevante para la configuración del objeto de estudio de la formación, pues estas investigaciones han puesto de relieve la importancia de las narrativas testimoniales en la visibilización de la violencia y el sufrimiento de las víctimas, así como en la dignificación y rehabilitación de estas. En este sentido, explorar las narrativas testimoniales que emergen en torno a estos fenómenos permite apreciar la presencia de diversas matrices discursivas originadas en diferentes iniciativas (Herrera y Pertuz, 2016, p. 927).

En el marco de estas investigaciones se han identificado diversas iniciativas que han dado lugar a estas narrativas, como relatos novelados basados en hechos reales y proyectos de reparación y formación que buscan recopilar testimonios de personas desplazadas o víctimas de la violencia. Estos proyectos tienen como objetivo principal crear conciencia sobre la existencia y la importancia de estos testimonios, así como contribuir a la construcción de una memoria colectiva que permita prevenir la repetición de hechos victimizantes.

En conclusión, el estudio de la literatura testimonial y autobiográfica en relación a la violencia política en Colombia aporta a la presente investigación sobre la formación, pues estas investigaciones destacan la relevancia de las narrativas testimoniales como herramientas para dar voz a las víctimas, dignificar sus experiencias y contribuir a la construcción de una memoria colectiva que promueva la justicia y la prevención de la violencia, pero también, se convierte en una herramienta para comprender los procesos de formación de los sujetos y entrecruzar la mirada histórica con la cotidianidad de los sujetos en el momento presente.

2.3 Desplazamiento y conflicto armado

Dentro de las investigaciones consultadas sobre los procesos de formación y comprensión del fenómeno del desplazamiento, se destacan dos tendencias, por un lado, se abordaban las condiciones estructurales, económicas y políticas que han definido los escenarios del desplazamiento y que permiten crear un diálogo entre lo estructural y la vivencia del sujeto. Por otro lado, se explora una vertiente relacionada con los aspectos subjetivos, psicológicos y

psicosociales en la experiencia de las víctimas. Estas últimas se centran en jóvenes de instituciones educativas y analizan las narrativas testimoniales y autobiográficas, y la relevancia de la formación política y la educación para resistir y enfrentar las consecuencias del desplazamiento.

El desplazamiento forzado en Colombia ha sido reconocido como una expresión de violencia con repercusiones negativas a comienzos de los noventa, a partir de esto, según Andrés Avella (2016), surge un interés particular en las investigaciones de comprender los impactos que el desplazamiento puede tener en la subjetividad de las víctimas. Esta emergente preocupación por el desplazamiento en el país, genera la aparición de los Principio de los Desplazamientos internos que tenía como preocupación central la atención en los derechos civiles, políticos, étnicos, culturales, etc., de los sujetos afectados. Estos principios salieron a la luz por el reconocimiento del fenómeno en el país y fueron utilizados

como plataforma por la Corte Constitucional Colombiana, para iluminar su jurisprudencia frente al desplazamiento en el marco del debido respeto a los acuerdos internacionales ratificados por Colombia y que obligaban al Estado a ofrecer a las víctimas la garantía de unos derechos que les competían como humanos y ciudadanos, y no exclusivamente como desplazados. (Avella, 2016, p. 28).

A raíz de este posicionamiento judicial, fueron varias las organizaciones encargadas de monitorear la implementación de políticas públicas de atención a la población desplazada, a saber, CODHES, ACNUR, CINEP, la comisión interclesial de Justicia y Paz, entre otros, que se encargaron de producir “informes, estudios, crónicas, estadísticas y todo tipo de información relacionada con el fenómeno” (Avella, 2016, p. 28).

Según Andrés Avella, las investigaciones que comenzaron a producir dichas entidades y algunas universidades del país como la Universidad Nacional de Colombia, tenían dos grandes vertientes, a saber, primero, relacionada con las condiciones estructurales, económicas y políticas que han definido los escenarios del desplazamiento. Segundo, una vertiente relacionada con los aspectos subjetivos, psicológicos y psicosociales en la experiencia de las víctimas. Dentro de las primeras investigaciones se da cuenta de las maneras de darse el desplazamiento y de las cuales no siempre es consciente el desplazado, de quiénes son los responsables. Mientras que en la segunda línea tiene que ver con las dinámicas en las que se inscribe el desplazado y los procesos psicológicos

y las experiencias de configuración de subjetividades del desplazado. Aunque estas dos líneas de investigación no son restrictivas, pues puede ser fructífero el análisis estructural y su relación con la experiencia del sujeto, la presente investigación se inscribe en la segunda vertiente, pues pretende comprender los procesos de formación de sujetos afectados por el desplazamiento, a partir de sus experiencias de vida.

La segunda vertiente a la que se adscribe esta investigación ha sido tratada desde diferentes enfoques, muchos de ellos fenomenológicos que exploran los impactos psicosociales de los desplazados. Dichas investigaciones se han preocupado por las formas de comprenderse, sentir, y modos de articularse a un grupo social que ha vivido el desplazamiento. Han prestado atención a:

la transformación de las identidades y la inserción y consolidación de distintas formas de ciudadanía, las memorias, las narrativas, los discursos mediados por las organizaciones colectivas, y la complejidad de un contexto desestructurado en el que cada individuo se esfuerza de manera ingente por dar sentido a sus actos y a los de aquellos con los que convive. (Avella, 2016, p. 35).

En otras palabras, los estudios centrados en la subjetividad de las víctimas del desplazamiento reconocen y visibilizan los contextos objetivos que causaron el desplazamiento. Sin embargo, a menudo se enfocan en explorar la subjetividad y experiencia de las víctimas como hechos sociales que están condicionados por el escenario del desplazamiento. Estos estudios reconocen que los sujetos heredan una identidad previa al desplazamiento que influye en su expresión y se enfrentan a los desafíos de restablecerse en base a esta misma identidad.

En cuanto a las investigaciones que se enmarcan en esta segunda vertiente, María Isabel Cuéllar Sepúlveda y Lina Johana Zea Riveros (2014) y Ana Sara Cubillos Pizza (2022) abordan el impacto del desplazamiento en la formación y las subjetividades de las comunidades afectadas a través del análisis de narrativas testimoniales y autobiográficas. En el primer trabajo, las autoras se enfocan en el papel de agenciamiento y la configuración de subjetividades en el proceso, en cómo las personas de la comunidad apropian su situación para restablecer sus derechos. Se utiliza un enfoque cualitativo basado en entrevistas y observación participante para analizar estos procesos en una comunidad específica.

Argumentan Cuellar y Zea (2014) que el agenciamiento y la configuración de subjetividades son elementos clave en el éxito del proceso y deben ser considerados por las instituciones que trabajan en este ámbito. Esta investigación es un ejercicio cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo (hermenéutico), en tanto pretende identificar y comprender cómo a partir de la vivencia del fenómeno del desplazamiento en una organización civil determinada, los sujetos configuran su subjetividad, agencian prácticas y acciones individuales y/o colectivas en los procesos de restablecimiento de Derechos y proyección de vida.

Asimismo, dentro de las implicaciones sociales y culturales que sufren los grupos poblacionales que son víctimas del desplazamiento forzado, es decir, que se ven obligados a abandonar sus hogares y territorios por diversas razones, lo que conlleva a la pérdida de su cultura e identidad y a enfrentar hostilidades y discriminaciones en los nuevos lugares donde se acomodan, que le exigen al desplazado conseguir recursos y redes de apoyo para enfrentar las extremas dificultades que viven. Estas investigaciones están del lado de no solo dar cuenta de las necesidades materiales y territoriales de estas comunidades, sino también las circunstancias emocionales, afectivas, relacionales, culturales y sociales a las que se enfrentan.

Ahora bien, en el estudio realizado por Ana Sara Cubillos Pizza (2022), se busca entender las experiencias de estudiantes que han sufrido desplazamiento forzado y cómo estas experiencias han afectado su trayectoria educativa en el Colegio Kimy Pernía Domico en Colombia. La autora utiliza un enfoque metodológico cualitativo para recopilar y analizar los datos, y su trabajo se basa en entrevistas a profundidad y análisis de contenido de las experiencias de los estudiantes en relación con su educación. Cubillos concluye que, el desplazamiento forzado ha tenido un impacto significativo en la educación de estos estudiantes, desde la pérdida de su identidad cultural y social, hasta el cambio de planes de vida y la lucha por la inclusión y la adaptación a una nueva realidad.

La autora enfatiza en la falta de estudios que se centren en las trayectorias educativas de los estudiantes que han sido desplazados y sus familias. Así, durante mucho tiempo el desplazamiento forzado fue subestimado, naturalizado o asimilado a otras formas de violencia y exclusión, pero que actualmente se reconoce como un fenómeno grave que afecta los derechos fundamentales de las personas. Sin embargo, se critica la respuesta restrictiva y asistencialista del Estado colombiano, que no aborda el desplazamiento como una cuestión de derechos humanos y no garantiza adecuadamente los derechos de las víctimas.

El estudio, entonces, se centra en analizar los problemas de inclusión de la población desplazada en el sistema educativo de Bogotá y Medellín, ciudades con la mayor recepción de población víctima del desplazamiento forzado. Esto es visto a través de las trayectorias educativas y las narrativas de los estudiantes y sus familias, analizando sus perspectivas sobre su incorporación al sistema educativo en las ciudades de llegada. A partir de las entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes y madres de familia del colegio Kimy Pernía Domico, se encontró que el efecto de ese desplazamiento en las trayectorias escolares de los estudiantes ha sido muy profundo. El desarraigo que tiene como consecuencias el desplazamiento forzado rompe y pone en riesgo saberes y prácticas ancestrales de sus territorios y comunidades, confrontando la propia construcción de su identidad.

Los retos educativos que enfrentan las familias en situación de desplazamiento, plantean una reflexión sobre cómo las instituciones educativas pueden apoyar su proceso de formación. (Díaz y Duarte, 2017). Asimismo, el desplazamiento puede afectar la salud emocional y psicológica de los niños y jóvenes, así como su acceso a la educación. De la misma manera, se concluye que estas familias han sufrido una violencia difícil de describir y son víctimas constantes de agresiones, lo que hace que se sientan inseguras y desconfiadas. El estudio muestra cómo estas experiencias afectan la estructura y las relaciones familiares, y cómo las tipologías predominantes en las zonas rurales, basadas en el liderazgo masculino y la estructura nuclear, se desintegran para dar paso a nuevas estructuras familiares.

Por su parte, Evelyn González Guevara (2014) destaca la importancia de la formación política como herramienta para resistir y enfrentar las consecuencias del desplazamiento forzado. La autora pretende comprender los procesos de migraciones forzadas y su relación con el conflicto, la ingobernabilidad y la falta de representatividad de los sectores menos favorecidos del modelo económico actual en los países del tercer mundo. Se explica que existen causas que pueden motivar una migración, como económicas, educativas o políticas, y se enfoca en las migraciones forzadas o involuntarias, ocasionadas principalmente por razones políticas, procesos de inestabilidad nacional y conflictos. Se mencionan algunas subcategorías de las migraciones forzadas, como el asilo político, los refugiados y los desplazados internos, y se explica su evolución histórica. En general, la investigadora ofrece una visión somera sobre las migraciones forzadas y su importancia en el contexto social y político actual.

La autora analiza el concepto de desarraigo en su estudio y cómo éste surge a partir de la violencia y las prácticas de guerra que se desencadenan en un territorio, lo que obliga a las personas a abandonar sus lugares de origen y adaptarse a nuevos estilos de vida en zonas urbanas.

El desarraigo constituye entonces una de las consecuencias que denotan y enmarcan la ruptura de las relaciones con el espacio y la constitución de nuevos referentes en la adopción obligada de los estilos de vida los cuales podría afirmar están determinados dentro de una cadena o bucle que tienen como origen la violencia desencadenada de las prácticas y las estrategias de guerra en los cuales la violencia es el referente y la manifestación más visible de las formas de apropiación de la tierra e inclusive del territorio. (González, 2014, p 32)

En otras palabras, el desarraigo implica la pérdida de referentes históricos, sociales, culturales e identitarios, lo que lleva a una contradicción en el proceso de descomposición y recomposición de los sujetos y sus familias. Además, se menciona que los desplazados se enfrentan a nuevas formas de violencia, hacinamiento, y falta de acceso a servicios básicos como salud, trabajo y educación. La adaptación a nuevos estilos de vida también implica una dicotomía entre la memoria y el olvido, a causa del despojo y las dinámicas de la guerra.

Para cerrar, Arango Orjuela y Forero Sánchez (2015), proponen examinar el papel de la educación en la construcción de subjetividades y la transmisión de la memoria colectiva en el contexto del desplazamiento forzado. Se enfocan en analizar cómo el marco jurídico actual en Colombia aborda el desplazamiento de los niños y las niñas, y cómo esto influye en la construcción de sus subjetividades. El concepto central de la investigación es el desplazamiento como acontecimiento biopolítico, el cual se ha convertido en un tema relevante debido a la creciente cantidad de desplazamientos territoriales a nivel global. Según esto,

El desplazamiento no surge estrictamente debido a la búsqueda de nuevas oportunidades, sino que refiere adicionalmente a la sobrevivencia que, en el campo social del poder, se relaciona con características sociopolíticas del territorio que amenazan la vida y la tranquilidad de una persona o una familia. (Arango y Forero, 2015, p. 52)

La biopolítica y su capacidad para analizar las relaciones entre la vida del sujeto desplazado y el sistema jurídico que subyace al desplazamiento en el marco de las posibilidades que abre el análisis de los acontecimientos sociales contemporáneos. La biopolítica es vista como una forma

de poder que regula y organiza la vida desde la regulación de los cuerpos hasta la intervención normalizadora sobre la sociedad. Se destaca la problemática de la vida, arrojada desde las entrañas de la modernidad, a través de la objetivación biológica del hombre y su entorno, generando una distinción en su forma de operar: la tecnología disciplinaria o *anatomopolítica* del cuerpo humano y la tecnología biopolítica.

En general, la investigación de los autores resulta interesante para reflexionar sobre la subjetividad política y la ética, así como la participación ciudadana en el ámbito público y la toma de decisiones políticas. La obra ofrece una perspectiva novedosa y útil para entender cómo la subjetividad política puede influir en la vida de las personas y en el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Asimismo, presenta una reflexión crítica sobre la constitución de la subjetividad en niños y niñas a través del análisis de las prácticas discursivas jurídicas y su relación con el desplazamiento y la violencia en Colombia.

Con todo esto, la presente investigación se enfrenta a varios retos para comprender cómo se dan los procesos de formación en relación con el desplazamiento y cómo estas investigaciones permiten configurar un objeto de estudio sobre la formación en el contexto del desplazamiento y el conflicto armado. Uno de los retos es el de abordar tanto las condiciones estructurales, económicas y políticas que definen los escenarios del desplazamiento, como los aspectos subjetivos en la experiencia de las víctimas. Es importante comprender cómo se interrelacionan estos dos aspectos y cómo influyen en los procesos de formación de los sujetos afectados por el desplazamiento.

Además, pensar el papel del agenciamiento y la configuración de subjetividades en el proceso de formación y comprender cómo las interpelaciones y experiencias afectan la formación de los sujetos. En resumen, los retos de esta investigación incluyen comprender la interrelación entre las condiciones estructurales y los aspectos subjetivos en los procesos de formación e investigar las trayectorias de vida de los estudiantes desplazados. Estos desafíos son fundamentales para contribuir a la comprensión y abordaje del fenómeno de desplazamiento y su impacto en los procesos de formación de las personas afectadas.

3. Marco teórico

La revisión documental permitió una comprensión de diversas investigaciones que abordaban los procesos de formación en contextos de violencia política, sus tratamiento teóricos y

metodológicos, para comprender cómo los aspectos sociales, históricos y culturales influyen en la formación de individuos en medio del conflicto armado y el desplazamiento en Colombia. Es por esto que este marco conceptual se enfoca en la comprensión de los procesos de formación.

Se entiende que los sujetos se configuran a través de relaciones que les ayudan a dar sentido a su temporalidad y a interpretar los hechos mediante la rememoración y la proyección hacia el futuro. La formación se concibe como una transformación de la experiencia de sí mismo, influenciada por diversos factores y espacios sociales en los que el individuo participa. La narrativa se presenta como el medio principal para acceder a las experiencias de los demás y entender cómo se desarrolla la formación de los sujetos. Se reconoce la formación como un proceso continuo de construcción que se manifiesta en las trayectorias individuales y en sus transformaciones. Además, se destaca que el sujeto no solo es constituido por su entorno, sino que también contribuye a constituirlo a través de sus relaciones y experiencias.

Además, esta perspectiva se ve nutrida desde la perspectiva antropológico-histórica-pedagógica para comprender los procesos de formación en jóvenes afectados por el conflicto armado en Colombia. La formación va más allá de la adquisición de conocimientos en espacios y tiempos específicos, siendo un proceso continuo de transformación influenciado por diversos contextos sociales, históricos y culturales. Al introducir el marco conceptual de la antropología histórico-pedagógica, se profundiza en la comprensión de la formación como un proceso de construcción de la experiencia de sí mismo, influenciado por la formabilidad inherente al ser humano. Esta perspectiva ofrece una herramienta valiosa para analizar cómo las experiencias de violencia y desplazamiento afectan la identidad y subjetividad de estos jóvenes, reconociendo la complejidad de su realidad y la importancia de los contextos culturales e históricos en sus trayectorias educativas y vitales.

3.1 Antropología histórico-pedagógica

Este marco conceptual parte de la conceptualización de una antropología histórica pedagógica rastreada de las reflexiones del grupo de investigación *Formación y Antropología Pedagógica e Histórica* de la Universidad de Antioquia que se ha concentrado en la investigación de los estudios culturales en educación, la narrativa y biografización, prácticas educativas, estudios curriculares y políticas educativas. Esta conceptualización en un inicio surge de la mezcla entre la antropología entendida esta como estudio, teoría, discurso, reflexión sobre el ser humano y la pedagogía, que para los efectos de esta investigación será entendida como “disciplina o campo

de saber en el que se llevan a cabo indagaciones teóricas y prácticas sobre la educación y la formación humana” (Runge y Muñoz, 2011, p. 4). Así las cosas, el concepto de Antropología pedagógica responde a la pretensión de poner en relación dos disciplinas, entonces, esta expresión designa un campo de reflexión particular. Se estudia el ser humano como ser formable, es decir, capacitado y necesitado de educación.

Estos estudios parten dentro del espacio de la formabilidad, entendida como “la cualidad adjudicada al ser humano de aprender y, sobre todo, de formarse” (Runge y Garcés, 2011, p. 17). En otras palabras, alude a la condición humana, esto es, que el ser humano no nace determinado, es carente sentido último, sino que determina y se determina a lo largo de su vida. Esto quiere decir que el hombre antes de ser, deviene, se transforma y se forma. La formabilidad, entonces, es condición de posibilidad para que haya formación. Puesto que, si el hombre no fuera formable, no habría ningún efecto de la educación, ni de las experiencias que atraviesan al sujeto, es decir, no lograrían ningún efecto y tanto la educación como las experiencias de formación tendrían sentido.

En ese sentido es por esta condición que el ser humano “se puede crear, recrear, producir y reproducir la sociedad y la cultura, y que se pueden llevar a cabo los procesos de internalización, individuación, socialización, subjetivación y aculturación —y de educación, como tal—” (Runge y Muñoz, 2011, p. 5). De esto que el campo de la antropología pedagógica se enmarca dentro de la posibilidad de la formabilidad y la necesidad de la educación como presupuestos antropológicos. Presupuestos del aprendizaje, la educación, los procesos de subjetivación y la formación. Esta disciplina es un espacio de indagación dentro de la pedagogía remitido a las ciencias del ser humano.

Una pregunta que atraviesa este tipo de investigación es “¿cuáles han sido esos modos de ser humano, ideales o impuestos culturalmente, que nos han marcado y que han determinado la educación y cuáles pueden ser, en el futuro, otras formas posibles de ser?” (Runge y Garcés, 2011, p. 20). Investigaciones dentro de esta perspectiva han llegado a cuestionar desde el punto histórico y cultural, también, los ideales que han orientado la educación y sus prácticas por las cuales los seres humanos han sido formados. Ahora bien, esta perspectiva permite pensar lo humano no desde un lugar esencialista ni reduccionista, donde recurrir a la historia se vuelve relevante para acercarse a los modos en cómo los seres humanos se han formado y cómo se han educado.

Pensar desde el campo de la antropología pedagógica significa reconocer como presupuestos epistémicos, metodológicos y fundamentales la historicidad, la relatividad cultural y la interdisciplinariedad. Esto, en el sentido en que se plantea como un proyecto que parte de la idea de que no es posible tener una idea última, trascendental o suprahistórica de lo que es el ser humano. En ese sentido, “una antropología histórica-pedagógica historiza y relativiza los ámbitos, aspectos y fenómenos de lo humano, de la vida humana y del ser humano que hasta que no hace mucho solían tener por constantes antropológicas universales” (Runge y Muñoz, 2011, p. 5). En otras palabras, lo que fue, es o puede ser, puede ser comprendido en un marco histórico social. Esto, porque como se indicó el ser humano no tiene una esencia última o nace con un propósito definido. El ser humano, en cambio, aparece como una construcción constante que se relaciona con su condición histórica y social.

El ser humano es un ser que por medio del saber de sí puede entenderse, comprenderse, actuar e interactuar en el mundo. Sin embargo, este saber tampoco es único ni definitivo. Esta disciplina emergente pretende investigar los fenómenos y estructuras de lo humano, indagando las formas de expresión, de aparición, configuración, formación y auto-transformación de lo humano, así como indagaciones sobre lo particular

como la religión, las creencias, los mitos, los saberes, la ciencia, las fiestas, los rituales, las concepciones de la familia, las categorías de hombre y mujer, los comportamientos sexuales, los tipos y condicionamientos de la identidad y de la identidad sexual, las fases de la vida, la niñez, la vida adulta, los distintos procesos y prácticas de formación y de educación, las relaciones generacionales, la vida cotidiana con sus prácticas, las mentalidades y costumbres, la imaginación y el imaginario, las formas de alimentación, el amor, el trato y la concepción del tiempo y del espacio, los ritmos humanos, la relación de los seres humanos con su entorno y con la naturaleza, las formas de mediación de la experiencia, los diferentes modos y prácticas de subjetivación, el trabajo, la técnica, el cuerpo y lo ligado a él, los gestos, los gestos para con la vida, el otro, lo foráneo, la violencia, las experiencias existenciales límites, los miedos y las angustias, lo obscuro, el nacimiento, la muerte, etc. (Runge y Muñoz, 2011, p. 7)

En resumen, los cuestionamientos que se hace esta perspectiva tienen que ver con el papel que han jugado los procesos educativos y formativos en cómo los seres humanos han devenido en ellos. Finalmente, los conceptos articuladores en esta disciplina son la formabilidad y la

formación. El problema de la antropología histórico-pedagógica es cuestionar los modos particulares de formarse y devenir en lo humano, en tanto ha hecho de sí, del mundo y como se dijo, las maneras en que han sido educados y formados y se han dado forma en contextos culturales e históricos específicos.

Por un lado, el estudio de la antropología histórica pedagógica es un punto de partida, para la comprensión del contexto colombiano marcado por el conflicto y el desplazamiento. En primer lugar, esta disciplina estudia las relaciones del ser humano y su capacidad de formarse a lo largo de la vida, lo que resulta especialmente relevante en un entorno donde las familias se ven afectadas por la violencia política y el desplazamiento forzado. La formabilidad del ser humano cobra un significado aquí, ya que las personas deben adaptarse y aprender a vivir en medio de situaciones extremas, transformándose y formándose constantemente para enfrentar los desafíos que les impone el conflicto.

Por otro lado, la perspectiva pedagógica de la antropología histórica analiza cómo se llega a ser humano en un contexto específico, lo cual es esencial para comprender cómo las jóvenes en un marco de posconflicto se están formando y construyendo después de haber vivido experiencias relacionadas con el conflicto y el desplazamiento. Las interpelaciones que surgen de los significados sociales y culturales, así como de los discursos y dinámicas del conflicto armado, sitúan a estos sujetos en una época y contexto histórico determinados, moldeando sus percepciones, experiencias y formas de relacionarse con el mundo que les rodea.

En este sentido, se propone analizar cómo las experiencias de violencia y desplazamiento influyen en la construcción de la subjetividad de estos jóvenes. La historia personal y colectiva de cada individuo se convierte en un punto de partida para comprender cómo han sido educados y formados en un contexto marcado por la violencia y la incertidumbre. La antropología histórica pedagógica permite abordar los desafíos y oportunidades que enfrentan estos jóvenes en su proceso de formación, reconociendo la complejidad de su realidad y la importancia de contextos culturales e históricos en la configuración de sus trayectorias educativas y vitales.

3.2 Contexto histórico: conflicto armado y desplazamiento

Ahora bien, siguiendo esta línea será crucial ubicar un contexto histórico en el que se sitúa un sujeto de época y se posibilita para este una relaciones y significados sociales y culturas que dan forma a lo que han devenido, para esto, en los Informes de la Comisión de la verdad se presentan

muchos contextos en los que se desarrolló el conflicto armado en Colombia. Se muestra cómo el accionar de los actores armados y los imperativos externos de la guerra transformaron profundamente la sociedad y el mundo cotidiano en el país. En el informe Basta Ya del CNMH (2013), se describe cómo la violencia en Colombia no se originó únicamente por motivos políticos, sino también por una serie de factores sociales, económicos y culturales que se han venido arrastrando desde la época de la conquista. Según el informe, la violencia y el conflicto armado son el resultado de la acumulación de diversas tensiones y desigualdades que han sido ignoradas por el Estado y la sociedad colombiana a lo largo de la historia.

Desde los primeros años del conflicto, los actores armados han tenido un papel determinante en la transformación del país. En los primeros años, la lucha entre liberales y conservadores fue una de las principales causas del conflicto armado. Según el informe de la CNMH (2013), “la violencia partidista se convirtió en el combustible que encendió la violencia política en el país” (p. 25). Además, estos actores armados generaron un clima de miedo y terror en la población, lo que contribuyó a la deshumanización y desplazamiento de miles de personas. A medida que avanzaba el conflicto armado, surgieron nuevas formas de violencia y nuevos actores armados, como las guerrillas y los paramilitares. Según esto, “los grupos guerrilleros surgieron a finales de los años sesenta en respuesta a las desigualdades sociales y económicas del país” (p. 118). Estos actores armados no solo luchaban contra el Estado y las fuerzas militares, sino que también buscaban el control territorial y la financiación mediante la extorsión y el secuestro.

En el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015) también sostiene que el conflicto armado en Colombia es el resultado de la acumulación de tensiones y desigualdades sociales y económicas. El informe señala que la acumulación capitalista, la dominación de clase y la rebelión armada son los factores que han impulsado el conflicto armado en Colombia. Según Jairo Estrada Álvarez (2015), “la violencia en Colombia tiene sus raíces en la persistencia de un sistema económico que ha generado desigualdades y concentración de la riqueza en pocas manos, lo que ha generado la exclusión y la marginalización de amplios sectores de la población” (p. 297).

Actores como los paramilitares surgieron en respuesta al avance de las guerrillas, pero también como respuesta al vacío del Estado y su incapacidad para garantizar la seguridad de la población. Según la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015), “los grupos paramilitares se organizaron en respuesta al creciente control territorial de las guerrillas y la creciente criminalidad

y violencia en algunas regiones del país” (p. 319). Estos actores armados no solo cometieron graves violaciones a los derechos humanos, sino que también buscaron el control territorial y la financiación mediante el narcotráfico y la extorsión.

Por su parte, el informe de la Verdad (2022) de la CEV señala que el conflicto armado en Colombia ha sido alimentado por la lucha por el control del territorio y los recursos naturales, como el petróleo, la minería y el narcotráfico. Según el informe, la guerra en Colombia se ha desarrollado en un contexto de desigualdades económicas, políticas y sociales, que han permitido que los actores armados tengan el control de ciertas regiones del país y de los recursos allí existentes. Como señala el informe, “la violencia se ha convertido en una forma de control territorial y social que ha permitido a los grupos armados tener acceso y controlar recursos económicos, como la tierra, los cultivos ilícitos, la minería y otros” (p. 239).

En conclusión, los actores armados del conflicto en Colombia han tenido un gran impacto en la sociedad y en el mundo cotidiano de la población. Como señala el informe de la Verdad (2022), “la presencia de los actores armados en la vida cotidiana de las comunidades ha sido una constante en el conflicto” (p. 255). Estos actores armados han transformado el país a través de la violencia y la intimidación, y aunque algunos surgieron como respuesta a las desigualdades y el vacío del Estado, su accionar ha generado un ciclo de violencia y una profunda herida en la sociedad colombiana.

A partir de la década del 2000 el tema de las víctimas empieza a ganar espacio en la agenda del Estado, al tiempo que se multiplican las acciones en torno a su memoria en variados escenarios sociales, lo cual ocurre en el contexto de iniciativas estatales que han buscado conseguir acuerdos con los grupos armados al margen de la ley. (Herrera y Pertuz, 2016, p. 97). Durante el gobierno de Álvaro Uribe se promulgó la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) con el propósito de facilitar la desmovilización de grupos paramilitares. Esta ley estableció la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, dentro de la cual se creó el Grupo de Memoria Histórica. Dicho grupo se encargó de investigar el conflicto armado y formular políticas públicas basadas en sus hallazgos.

Sin embargo, la Ley de Justicia y Paz dejó un vacío en lo que respecta a las víctimas, lo cual condujo a la promulgación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) durante la presidencia de Juan Manuel Santos. Esta nueva ley introdujo cambios en los procesos

de justicia y reparación, otorgando prioridad a las víctimas. Esto se diferencia de la Ley de Justicia y Paz, que en su momento se enfocó en los intereses y la memoria de los perpetradores. En virtud de la Ley 1448, el Grupo de Memoria Histórica se integró al Centro Nacional de Memoria Histórica, y se publicaron diversos informes parciales y un informe final titulado "¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad". Aunque dicho informe no tuvo una difusión masiva, contribuye a la construcción de una memoria colectiva.

Teniendo este contexto, Jeritza Merchán Díaz (2016), manifiesta que en el marco de la negociación de la paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y del postacuerdo, se han hecho visibles conceptos como conflicto social y armado, víctimas, victimarios, etc. Estos conceptos son usados, por organizaciones sociales, partidos, analistas, investigadores, negociadores, etc. El concepto de víctima, según la autora cobra sentido “cuando se entiende que implica sensibilizarnos no únicamente ante las cifras, sino frente a las memorias variadas” (Merchán, 2016, p. 116). La reflexión de Merchán es que antes de la emergencia de la Ley de Víctimas (1448 de 2011) parecía que no hubieran existido víctimas y pareciera que hasta que salió la ley se les dio a estas personas un estatus de pertenencia y se reconociera que son sujetos sintientes, singulares que han sido atravesados por la guerra en el país y que esto incidido en la configuración de su subjetividad.

La primera definición de víctima que aparece tiene que ver con su tratamiento ideológico, es decir, están despolitizadas, homogenizadas, se les convierte en sujetos sin subjetividades, reconocidos por la lástima. “La víctima se asume pasiva, desprovista de agencialidad y de capacidad para rebelarse, oponerse, dirimir, resistir desde lo cultural y política, su resistencia se lee desde la capacidad de aguante para seguir sufriendo” (Merchán, 2016, p. 120). Son entonces en el país múltiples las inconformidades por parte de las víctimas de ser atendidas de manera digna. Se ha despojado de su condición combativa, su lucha ha sido burocratizada, ya no habla por sí misma, sino por la fundación, la comisión, etc.

Una reflexión importante es pensar que, “dado que la Ley es base del discurso oficial sobre las víctimas, es de esperar que también pretenda imponer unas significaciones morales sobre dicha condición” (Merchán, 2016, p. 124). El llamado de atención está en que la ley como tal desubjetiviza al individuo, es decir, reduce su poder de agencia, puesto que la víctima debe demostrar todo el tiempo lo que es, para tener acceso a sus derechos. No obstante, sigue siendo la ley, la que crea una jerarquía de víctimas y derechos de acuerdo a la fecha que se cometió la

violación de los derechos, así, las víctimas de antes de 1895 solo podrían tener una reparación simbólica y los hechos de violación entre 1985 y 1991 solo podrían tener compensaciones económicas y no devoluciones de la tierra. Solo quienes después del 1991 haya sido expulsados de sus tierras tendrán derechos a la restitución de tierras, sin embargo, también pueden enfrentar dificultades para que se les reconozca como víctimas.

Sumado a lo anterior, en el informe del Centro de Memoria Histórico “Una nación desplazada Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia.” (2015), se señala que, “el desplazado no solo es despojado de su tierra, o de sus pertenencias —su parcela, su ganado, sus gallinas, su casa, su escuela—, sino despojado, al ser arrojado de su entorno, de su vida tal como la conocía” (CNMH, 2015, p. 20). El desplazado se convierte en un forastero en un nuevo lugar, viviendo con la carga del abandono y a menudo enfrentando la persecución y la pérdida de seres queridos.

El desplazamiento puede ocurrir en etapas, comenzando con el intento de moverse a una zona cercana para explorar la posibilidad de regresar. Sin embargo, si continúa la amenaza, el desplazado puede verse obligado a huir a un área urbana, lo que marca un desarraigo definitivo. A pesar de los avances en la protección de los derechos de los desplazados, su sufrimiento a menudo se subvalora. Sin embargo, se reconoce que ha habido esfuerzos significativos para abordar esta crisis humanitaria y lograr el reconocimiento de los desplazados.

Colombia se ha convertido en el segundo país con la mayor cantidad de desplazados internos en el mundo después de Siria.

En el contexto de la violencia contemporánea en Colombia, más de seis millones de personas se han visto forzadas a desplazarse dentro y fuera del territorio nacional, abandonando sus hogares, sus tierras y territorios, sus bienes, sus costumbres, sus comunidades y sus formas de vida. (CNMH, 2015, p. 25).

Además, miles han cruzado las fronteras en busca de refugio, aunque muchos no han sido reconocidos como refugiados y permanecen invisibles en países vecinos. El desplazamiento no es solo una consecuencia del conflicto armado, sino también resultado de prácticas violentas impulsadas por diversos actores, incluyendo empresas criminales y políticos. Se señala que políticas públicas a menudo han favorecido la expansión de proyectos económicos que contribuyen al desplazamiento.

El desplazamiento forzado en Colombia es una problemática compleja y arraigada en la historia del país. Aunque su visibilidad se incrementó significativamente en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI,

A pesar de que la crisis humanitaria ha puesto a Colombia en el centro de atención de la comunidad internacional en las últimas dos décadas, durante la mayor parte del siglo XX el desplazamiento forzado permaneció como una problemática inadvertida, invisibilizada, y en muchos casos, justificada como una consecuencia o “efecto colateral” a las más de cinco décadas continuas de conflicto armado interno. (CNMH, 2015, p. 26).

El fenómeno del desplazamiento forzado no es un concepto nuevo en la historia colombiana, ya que sus raíces se encuentran en procesos de éxodo y destierro que se remontan a la época de la colonización y la lucha por la independencia. Desde entonces, diferentes comunidades han experimentado el despojo y la expulsión de sus tierras, marcando el inicio de un patrón recurrente de violencia y desplazamiento en la historia del país.

Sin embargo, la magnitud del desplazamiento forzado no puede ser ignorada. Aunque determinar el número exacto de víctimas es un desafío.

Según la información publicada por la Unidad para las Víctimas, al 31 de diciembre de 2014, el RUV reportaba un total histórico de 6.459.501 personas víctimas del desplazamiento forzado se ha convertido en la principal fuente de información sobre el tema. (CNMH, p. 36).

Esta cifra se acerca a las estimaciones de la sociedad civil y las organizaciones de derechos humanos, como CODHES, que en su momento superaron en más de un millón de víctimas el registro oficial.

En conclusión, el desplazamiento forzado en Colombia es una realidad profunda arraigada en la historia del país, con antecedentes que se extienden hasta épocas coloniales. A pesar de haberse vuelto más visible en tiempos contemporáneos, su invisibilidad previa y su impacto en la génesis y evolución del conflicto colombiano han sido subestimados. Reconocer el papel central del desplazamiento en la historia de Colombia es esencial para garantizar su no repetición y abordar de manera efectiva esta problemática que ha afectado a millones de personas a lo largo de los años.

3.3 Interpelación.

Ahora bien, es de importancia reflexionar la manera en que los significados sociales producidos en medio del conflicto armado y el desplazamiento tienen un efecto sobre los sujetos, por esto en ese apartado se reflexiona sobre las formas en que los sujetos se ven interpelados. En el contexto de la guerra y el desplazamiento, Andrés Avella (2016) reconoce que la exposición interpelativa del sujeto es inevitable. Las decisiones y acciones relacionadas con la guerra crean una serie de formas de ser y hacer que son características de este contexto específico. Por ejemplo, los combatientes, al entrar en guerra, se ven obligados a aprender y adquirir habilidades necesarias para sobrevivir y cumplir con sus roles. La interpelación, según el autor, se refiere a las acciones o conjuntos de acciones que provienen del entorno social y que están dirigidas hacia el sujeto, o que, incluso sin ser inicialmente dirigidas a él, terminan afectándolo debido a su propia interpretación y apropiación.

Por un lado, la guerra como un escenario de intensas y violentas interpelaciones ha tenido efectos en la constitución de los sujetos, en particular en aquellos vinculados con el desplazamiento forzado en Colombia; y, por otro lado, las formas en que los habitantes de las zonas de conflicto han interactuado, tomado decisiones y, en general, participado en diversas prácticas sociales, muchas de ellas de resistencia.

Siguiendo a Butler (1997), “las interpelaciones que “llaman” a un sujeto al ser, esto es, los performativos sociales que se ha ritualizado y sedimentado a lo largo del tiempo, son centrales para el proceso mismo de la formación subjetiva” (p. 248). Estos performativos sociales se refieren a los actos de habla y acciones que no solo describen o comunican una realidad preexistente, sino que, en su misma realización, crean o constituyen esa realidad. En otras palabras, los performativos sociales son discursos y prácticas que no simplemente expresan lo que ya existe, sino que producen y mantienen las identidades, normas y estructuras sociales. Por ejemplo, en el contexto del conflicto armado y el desplazamiento, la idea de ‘ser un desplazado’ es también un performativo social.

Cuando una persona, debido a la violencia y el desplazamiento forzado se ve obligada a abandonar su hogar y comunidad, su identidad como desplazado se construye a través de una serie de actos performativos. Al declararse desplazada y buscar un nuevo lugar de residencia, realiza un acto performativo que contribuye a construir su identidad como persona desplazada. Además, las políticas gubernamentales y la sociedad en su conjunto también participan en la

construcción de esta identidad de desplazado. Las instituciones gubernamentales emiten documentos que oficializan el estatus de desplazado de una persona, y las organizaciones humanitarias brindan asistencia específica a quienes se identifican como desplazados. Estos actos performativos ayudan a constituir y mantener la categoría de ‘desplazado’ en la sociedad.

Según la filósofa, ser llamado o interpelado socialmente implica que el individuo se forma discursiva y socialmente al mismo tiempo. Esta interpelación no necesita ser explícita u oficial para ser efectiva en la formación del sujeto. En ese sentido, esta experiencia de la guerra no solo moldea a los individuos como soldados, sino que también impacta sus identidades y subjetividades de maneras complejas y profundas. También, Avella enfatiza en que la guerra es un escenario excepcional en el que las interpelaciones son frecuentes y de gran intensidad. Las interpelaciones en el contexto de la guerra son mucho más intensas y frecuentes que las que experimentan una persona en su vida cotidiana. Esto hace que la guerra tenga un efecto desestabilizador en la temporalidad de los individuos, provocando recuerdos imborrables, olvidos irrecuperables y desarraigos profundos.

El concepto de interpelación desempeña un papel crucial en la teoría de Judith Butler. Su enfoque teórico se ha centrado en comprender cómo las interpelaciones que experimentan los sujetos en la sociedad coadyuvan a constituir su identidad. La autora considera las interpelaciones como una condición previa en el proceso de formación de un sujeto. En sus palabras:

Como condición previa y esencial de la formación del sujeto, hay cierta predisposición a que la interpelación autoritaria obligue al interpelado, una predisposición que sugiere que la persona ya está en una relación que la ata a la voz divina antes de sucumbir a su llamada. En otras palabras, la persona ya está reclamada por la voz que dice ese nombre, ya está subordinada a la autoridad frente la cual esa persona cede más tarde. (Butler, 2007, p. 15).

Esto implica que existe una predisposición en la persona a ser influenciada por los efectos sociales, es este caso del conflicto armado, lo que sugiere que antes de responder a las circunstancias que les rodean, la persona ya está en una relación que la vincula con esos efectos. En otras palabras, la persona ya está comprometida con los factores sociales y las consecuencias del conflicto armado, y se subordina a las dinámicas a las que más tarde cederá. En resumen, la interpelación no solo actúa como un proceso posterior de identificación, sino que también

establece una conexión previa que predispone al individuo a ser influenciado por los efectos sociales y las experiencias del conflicto armado.

Butler ha desarrollado una visión sobre la interpelación que combina las ideas de J.L. Austin y Louis Althusser. Por un lado, Austin (1955) enfatiza la capacidad del sujeto para actuar y dar forma al mundo a través del lenguaje y los actos de habla. Por otro lado, Althusser (1974) se centra en cómo el sujeto se constituye a través de las interpelaciones, es decir, cómo las normas y expectativas sociales influyen en la formación del individuo. Aunque en un principio, las ideas de Austin y Althusser sobre el acto de habla pueden parecer incompatibles, ya que para Austin el sujeto hablante precede al habla, mientras que, para Althusser, el acto de habla que interpela al sujeto lo antecede, en realidad, la interpelación de Althusser, que da forma al sujeto, constituye la condición previa para los actos de habla centrados en el sujeto que son analizados por Austin.

La síntesis entre las ideas de Austin y Althusser crea una fórmula que aborda la cuestión de la constitución del sujeto. Mientras Austin se centra en la capacidad del sujeto para hablar y crear el mundo con sus actos de habla, incluyendo la capacidad de hacer a otros sujetos, Althusser se enfoca en cómo el sujeto se constituye a través de los actos de habla, es decir, a través de las interpelaciones. La síntesis de estos dos modelos propuesta por Butler implica una ambivalencia en la que el sujeto es producido por actos que lo interpelan, y a su vez, el sujeto produce actos que interpelan y constituyen nuevos a otros.

Austin defiende que los actos performativos no dependen necesariamente de la intención del hablante. Refuta el psicologismo que sugiere que ciertos actos como la promesa, solo son válidos si el hablante tiene la intención de cumplirlos. En cambio, la fuerza ilocucionaria de un acto de habla se asegura a través de la convención, separando así la intención del significado. Althusser, por su parte, sostiene que, “la persona tiene que entrar en el “ritual” de la ideología sin importar si hay una creencia anterior en esa ideología” (Butler, 2007, p. 12). Este ritual constituye la existencia material de un aparato ideológico y produce la creencia a través de la repetición ritual de la convención. Para Althusser, las ideas no existen previamente, sino que se inscriben en las acciones y prácticas gobernadas por rituales. En la escena de interpelación de Althusser, el sujeto responde a la llamada del policía para adquirir una identidad, y este acto de reconocimiento lo constituye como sujeto.

La ideología del conflicto ya sea política, étnica o religiosa, puede promover la obediencia a un poder central, ya sea un grupo armado o una autoridad estatal. En el caso de las personas desplazadas, la interpelación puede manifestarse en su necesidad de obedecer órdenes de sobrevivencia, como buscar refugio o ayuda humanitaria, o en la adaptación a normas y dinámicas sociales que difieren de su vida anterior. Además, la experiencia del desplazamiento puede llevar a un reconocimiento mutuo entre los individuos desplazados y a la construcción de una identidad compartida basada en la experiencia común de la pérdida y el sufrimiento. Esta interpelación puede ser tanto un mecanismo de adaptación como una fuente de control, lo que arroja luz sobre las complejas dinámicas que influyen en la vida de los afectados por el conflicto armado y el desplazamiento forzado.

La teoría de Butler (1997), se centra en la potencia de los actos interpelantes en la formación del sujeto, destacando varios efectos de la interpelación. Estos efectos tienen un impacto profundo en la experiencia de constitución del individuo de acuerdo con ideales de libertad e igualdad en las sociedades occidentales contemporáneas. Butler se enfoca especialmente en los actos de habla y cómo las palabras pueden herir, considerando que los discursos son modalidades de los actos de interpelación.

Primero, las interpelaciones tienen la capacidad de asignar al individuo un lugar social una vez que se convierte en sujeto. Un simple acto de habla, como un llamado, constituye a un ser en el circuito de reconocimiento social, lo que demuestra el poder de la interpelación y la fragilidad de la condición del oyente convertido en sujeto. Segundo, las palabras de la interpelación configuran la existencia del sujeto, otorgándole una forma y carácter específicos. Las palabras no solo denotan la pertenencia a una categoría, sino que dan forma a la biografía del individuo. La interpelación no trae a la vida al sujeto, sino a una vida específica. Tercero, la interpelación puede abrir o cerrar la posibilidad de respuesta, y la contestación depende de la conciencia y el tiempo entre la interpelación y la respuesta. Los actos de interpelación pueden tener un poder de agencia, pero solo un intervalo de tiempo permite un efecto que desligue al interpelado de la motivación inicial del acto. Las palabras que hieren suspenden el derecho a la respuesta del interpelado, lo que refuerza el poder de sometimiento.

En su obra "Dar cuenta de sí mismo" (2009), Butler aborda cómo el sujeto se manifiesta cuando se presenta un quiebre en el orden macro que lo moldea y permite su expresión. Sus prácticas interpelativas tienen el poder de generar efectos significativos, especialmente en situaciones

donde se percibe una distancia entre la singularidad del sujeto y las normas colectivas. Estos distanciamientos varían con el tiempo y pueden ser influenciados por las acciones del sujeto. En el contexto de la guerra y la vida cotidiana posterior, donde se busca la vuelta a la 'normalidad', existe un nivel de mediación que puede ampliar la brecha entre el sujeto individual y el orden macro que lo ha separado. Esto ocurre a través de la formación de colectivos que se unen para recuperar el valor de sus acciones. Estos grupos, con diversos grados de organización, apoyan la resiliencia y empoderamiento del individuo, al tiempo que crean nuevas temporalidades, una justa territorialidad y las subjetividades necesarias para que el sujeto sea reconocido socialmente.

La guerra, en la generación de espacios de resiliencia y resistencia que surgen después del desplazamiento, sigue influyendo en la formación del sujeto. Las fuerzas que lo interpelaron en su soledad inicial, cuando se sintió abandonado y sin referentes para actuar, siguen operando. Los actos y las palabras se vuelven nuevamente significativos, los cuerpos se conectan, se comunican y se organizan. En este proceso de restauración o recreación del sujeto, el universo se llena de discursos, significados y acciones que en conjunto constituyen la identidad del individuo. Este camino de reconstrucción es desafiante y obstaculizado, pero fundamental para el renacimiento del sujeto.

Butler sostiene que el sujeto es producido por los actos de interpelación que experimenta, pero también tiene la capacidad de producir actos que interpelan a otros. Esta dualidad es esencial para comprender la plena existencia del sujeto. En otras palabras, el sujeto emerge como resultado de las interpelaciones, pero luego puede convertirse en un sujeto que interpela a otros. Esta ambivalencia en la naturaleza del sujeto es fundamental en la teoría de Butler. La conciencia desempeña un papel crucial en esta teoría. Butler argumenta que la conciencia es el resultado de la interpelación y la norma que forma al sujeto. La conciencia crea una distancia entre la vida interior y exterior, lo psíquico y lo social. Es a través de esta conciencia que el sujeto se vuelve capaz de eclipsar las condiciones de su emergencia y ejercer su agencia en el mundo.

Con todo lo anterior, el desplazamiento forzado es una experiencia que interrumpe drásticamente la vida de las personas y afecta profundamente su subjetividad. Los individuos desplazados se ven expuestos a una serie de interpelaciones, tanto en el contexto del conflicto armado como en su proceso de adaptación a nuevas realidades. En este contexto, los actos de violencia y terror son actos de interpelación que marcan la vida de quienes los experimentan.

Estas experiencias pueden generar una ruptura en la identidad y la subjetividad de los individuos, desafiando su sentido de sí mismos y su capacidad para dar cuenta de su propia existencia.

Sin embargo, Butler también sugiere que, a través de la resistencia y la conciencia, los individuos desplazados pueden reconstruir su subjetividad. La resistencia implica la capacidad de enfrentar las interpelaciones que buscan subyugar y someter, y la conciencia permite comprender cómo estas interpelaciones han dado forma a la subjetividad. En la perspectiva de Judith Butler, la interpelación es un proceso fundamental en la formación y la transformación del sujeto. A través de la conciencia y la ambivalencia, los individuos se constituyen como sujetos y, al mismo tiempo, participan en la interpelación de otros.

Esta teoría tiene implicaciones importantes para comprender las experiencias de aquellos que enfrentan situaciones traumáticas como el desplazamiento forzado, ya que resalta la capacidad de resistencia y reconstrucción de la subjetividad en medio de las interpelaciones. La conciencia se convierte en una herramienta poderosa para comprender y superar las condiciones que dieron forma a la identidad del individuo. En última instancia, la teoría de Butler ofrece una perspectiva sobre cómo los individuos se constituyen como sujetos en una sociedad que continuamente los interpela y cómo pueden ejercer su agencia en medio de estas interpelaciones. Por lo anterior, en el próximo apartado se reflexiona sobre el lugar en el que se presentan las interpelaciones para los sujetos, es decir, la experiencia como posibilidad estética de la existencia.

3.4 Experiencia

La experiencia y la interpelación están relacionadas en el proceso de formación de los individuos. La experiencia se refiere a las vivencias y encuentros que una persona tiene a lo largo de su vida, incluyendo las interacciones con otros individuos, las situaciones en las que se ve involucrado y las decisiones que toma. Estas experiencias no solo moldean la percepción y el entendimiento del mundo de cada individuo, sino que también influyen en cómo este se ve a sí mismo. Como se dijo, la interpelación se refiere a los actos y discursos que provienen del entorno social y que están dirigidos hacia el sujeto, ya sea de manera directa o indirecta. Estas interpelaciones pueden ser expresiones culturales, normas sociales, roles asignados, expectativas o incluso prejuicios que impactan la forma en que las personas se ven a sí mismas y se comportan en sociedad.

En este sentido, las interpelaciones son parte fundamental de la experiencia de un individuo, ya que influyen en la manera en que este percibe y se relaciona con el mundo que lo rodea.

Entonces, dicha relación se manifiesta en cómo las experiencias individuales son filtradas, interpretadas y asimiladas a través de las interpelaciones sociales. Por ejemplo, la experiencia de vivir en un contexto de conflicto armado puede ser interpretada de manera diferente dependiendo de las interpelaciones sociales que una persona recibe. Estas interpelaciones pueden reforzar ciertos roles, identidades o formas de pensar, o pueden cuestionarlos y generar cambios en la percepción de uno mismo y del entorno.

Ahora bien, la experiencia es un concepto relevante en la comprensión de la formación, es por esto que para Gadamer, la formación es un proceso en el que el sujeto sale de sí mismo, se encuentra con el otro y luego regresa a sí mismo transformado por esta experiencia. En palabras de Fabre (2011) “la experiencia revela un devenir de sí mismo de lo otro, y un devenir otro de lo mismo” (p.217). Esto significa que la formación implica la enajenación y la apropiación, y que la búsqueda de uno mismo se desarrolla en un contexto social.

Para Delory-Momberger (2014) la experiencia cumple un papel central en la comprensión de los procesos de formación, la autora se pregunta cómo se construye la experiencia y qué pone en movimiento. Hablar de la experiencia tiene que ver con “la manera en que cada uno de nosotros nos apropiamos de los vivimos, experimentamos, conocemos” (Delory- Momberger, 2014, p. 697), aquello que apropiamos como experiencia. Se trata de las maneras en que hacemos parte la vida, las situaciones y acontecimientos de la existencia, a la que se le otorga sentido como recursos experienciales.

Pensar en alguien que es afectado por el conflicto armado sería pensar la relación colectiva e individualmente con la situación, se diría que las personas que han vivido estos acontecimientos no tienen la misma situación, en la medida en que individualmente no se le da el mismo sentido a lo sucedido. Cada persona tiene una manera propia de vivir el momento en que vive, es decir, vive una experiencia singular. Para señalar la singularidad de la experiencia quedaría formular la manera en que dicha situación se inscribe en la vida persona, es decir, cómo le da lugar en su existencia.

Para la autora, captar la experiencia implica comprender cómo cada persona vincula las situaciones con su propia historia y consigo mismo. Para ella, “no cesamos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia” (Delory-Momberger, 2014, p. 698). La autora denomina biografización

a las operaciones por medio de las cuales el sujeto trabaja en darse forma propia en la que puede reconocerse a sí mismo. Este darse forma, pasa por niveles de elaboración de la experiencia. La biografización se manifiesta de diversas maneras tanto en la apariencia física como en la construcción narrativa de uno mismo. Desde nuestra forma de vestir y actuar hasta la manera en que narramos nuestra propia historia, todo contribuye a nuestra identidad y sensación de ser nosotros mismos a lo largo del tiempo. Este proceso es constante y se realiza en cada instante, ya que estamos continuamente inscribiendo nuestra experiencia en esquemas temporales que organizan nuestros gestos y acciones, asegurando así nuestro sentido de identidad a lo largo de nuestra existencia.

En el proceso de construcción de la experiencia y la biograficidad, se distinguen dos términos en alemán: ‘erlebnis’, que representa la experiencia vivida, y ‘erfahrung’, la experiencia adquirida y procesada. Alfred Schütz y Thomas Luckmann exploraron cómo los individuos construyen e interpretan sus experiencias, proponiendo un modelo donde acumulan un ‘conocimiento disponible’ durante situaciones vividas que luego utilizan para interpretar experiencias pasadas y presentes, así como anticipar las futuras. Esta dimensión implica un proceso continuo entre pasado, presente y futuro.

Los saberes de la experiencia no son expresados o demostrados de manera asertiva; se almacenan como estructuras generalizadas de acción en una ‘reserva de conocimientos disponibles’. Esta reserva, influida por nuevas experiencias, tiene su propia historia y se configura como una ‘biografía de experiencia’ única para cada individuo. “El reservorio de conocimientos disponibles no permanece idéntico a sí mismo, sino que es tomado por un flujo continuo de experiencias nuevas que modifican a la vez su extensión y su estructura y lo reconfiguran” (Delory-Momberger, 2014, p. 700). Es decir, las experiencias permiten nuevas formas de ver y comprender el mundo, los otros y a sí mismo. En otras palabras, la capacidad de comprender y relacionarse con el mundo está influenciada por las estructuras de conocimiento que se han desarrollado a lo largo de la vida, las experiencias, las cuales ayudan a dar sentido y significado a las diversas situaciones y vivencias que se enfrentan.

La noción de ‘biograficidad’, desarrollada por el sociólogo alemán Peter Alheit, explica la capacidad de integrar nuevas experiencias con las anteriores, siendo el código personal mediante el cual leemos, hablamos y nos apropiamos de las experiencias. Para capturar esta singularidad, se debe comprender cómo cada individuo conecta esta situación con su propia historia y cómo

la integra en su biografía personal. La biografización implica esta constante actividad de relacionar las situaciones con uno mismo y darles una forma y un sentido en la historia de nuestra vida. Es un proceso de reflexión que precede a cualquier narración o relato.

Ahora bien, según esta perspectiva, la existencia misma puede ser considerada como una sucesión interrumpida de experiencias, y cada experiencia no se da de la misma forma.

Algunas son fácilmente integradas y entran sin resistencia en nuestro capital experiencial porque reproducen las experiencias anteriores y podemos re-conocerlas. Otras exigen un trabajo de ajuste, de interpretación, porque no corresponden exactamente con los esquemas de construcción de los que las experiencias pasadas nos han permitido apropiarnos. Algunas situaciones, finalmente, no devienen en experiencias, no encuentran su lugar en nuestra biografía de experiencia: es el caso, por ejemplo, de situaciones que sobrevienen de manera muy “precoz” en la infancia o en la adolescencia o de sucesos, algunas veces dramáticos (accidentes, duelos), que sobrepasan, provisional o perdurablemente, nuestra capacidad de integración biográfica. (Delory-Momberger, 2014, p. 701).

Además, nuestros recursos experienciales no son construidos solo por las experiencias vividas, una parte de ellas, parten de lo social y son transmitidas, por ejemplo, formas de comportamiento, “el mundo de lo humano, se define por su capacidad para transmitir y apropiarse acumulativamente de experiencias siempre nuevas y, así, transformarse a sí-mismo” (Delory-Momberger, 2014, p. 702).

La comprensión de la experiencia depende de cómo se presenta y cómo se interpreta y asimila. La experiencia se convierte en una historia que se narra, lo cual facilita su transmisión y apropiación. Al narrar nuestras experiencias, las ponemos en una forma comprensible y las hacemos nuestras, lo que constituye un segundo nivel de biografización. Esta comprensión del relato del otro se basa en nuestras propias experiencias y conocimientos, lo que permite integrar la experiencia del otro en nuestra propia biografía de experiencia. La recepción activa del relato se relaciona con nuestro horizonte de expectativas y experiencias previas, lo que influye en cómo interpretamos y nos apropiamos de la experiencia del otro. En resumen, la experiencia se acumula, se integra y se transforma a lo largo de la vida, siendo única pero también maleable en función de nuestras interacciones y relaciones con los demás.

3.4 Formación

La formación que se aborda en esta investigación se basa en la concepción de la *Bildung* alemana. Según Gadamer, este proceso implica que el individuo se aleja de su propia perspectiva, interactúa con otros y luego regresa transformado por esta interacción. En palabras de Fabre (2011), la experiencia revela un proceso de cambio tanto en uno mismo como en la percepción de lo otro. En resumen, la formación implica una dinámica de enajenación y apropiación, donde el individuo busca comprenderse a sí mismo en un contexto social y relacional.

Teniendo en cuenta lo anterior, la *Bildung* se fundamenta en la idea de que la formación no es un proceso externo, necesariamente, impuesto por educadores o instituciones. La formación no busca proporcionar conocimientos superficiales o elementos externos, sino más bien permitir la expresión auténtica y el desarrollo de la identidad propia. Además, arguye Gadamer que la formación es un proceso autodirigido, en el que el individuo se forma a sí mismo, destacando la importancia de la voluntad humana y las fuerzas internas en el proceso formativo.

En este panorama, centrar solo los procesos formativos en el marco institucional de la escuela, sería dejar de lado muchos otros escenarios en los que el ser humano se forma. Esta distinción conceptual entre educación y formación hace referencia a un problema en la consideración de lo educativo, que según Jorge Huergo (2015), “en su anudamiento con la escolarización y la consecuente limitación de su sentido a la educación escolar” (Huergo, 2015, p. 17). Este problema considera que las prácticas y experiencias formativas del sujeto se dan en marcos de la institucionalización, o sea, que esa formación aparece en la educación escolar para legitimarla. Sin embargo, como se dijo, esta concepción excluye una serie de prácticas y espacios socioculturales en que se forma el sujeto.

En un sentido deconstructivo (en cuanto crítica del estatuto producido sobre la educación) es preciso atender a todas aquellas prácticas y espacios, institucionales o no, que contribuyen con la formación de sujetos, describiendo en qué condiciones se producen, a través de qué quehaceres, relacionados con qué fuerzas políticas, con qué tipo de contradicciones y qué tipo de sujeto constituyen y de alternativas ofrecen. (Huergo, 2015, p. 19).

De ahí que, las experiencias formativas no se llevan solo en las instituciones educativas, sino en diversos procesos sociales, mediante los que se pueden configurar saberes y formas de comprender el mundo que están más allá de solo el espacio escolar.

Según Rosa Nidia Buenfil Burgos (1993):

La identificación de educación con escuela es una salida muy cómoda en lo que concierne a la precisión del concepto: la delimitación se da casi de manera automática; la escuela, lo escolar, está delimitado en términos jurídicos, filosóficos, ideológicos, económicos, etc.; sus funciones sociales son menos difíciles de delimitar, las relaciones sociales y políticas, ideológicas y administrativas, afectivas y teóricas tienen límites impuestos por el compromiso marco institucional. (p. 14).

Existe acá la propuesta de Buenfil y Huergo por desenclaustrar la idea de educación de los espacios y prácticas escolares e institucionales. Más bien, se acercan más a una concepción de formación relacionada a un proceso en el que a partir de una interpelación, el agente se constituye en como un sujeto de la educación y la formación activo,

Incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone. (Buenfil, 1993, p. 21).

Entonces, la formación siguiendo a Buenfil se da en relación con la apropiación cultural, es decir, a cómo el individuo se ve influenciado por los entornos que atraviesa a lo largo de su vida y las interacciones que tiene con el mundo que lo rodea. Así como, las interpelaciones que le permiten transformarse e ir configurando su ser.

La formación no se limita a la educación formal en instituciones académicas, sino que abarca un amplio espectro de experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida. En esta concepción, la formación se configura como un proceso continuo en el cual se entrelazan la apropiación de saberes, la construcción de valores y la definición de la identidad. Se subraya la influencia del entorno cultural y social en este proceso, entendiendo que el individuo se desenvuelve en un marco cultural que modela su comprensión del mundo. A la vez, se valora la

autonomía del sujeto en su propio desarrollo formativo, cuestionando la noción de que la educación formal sea el único agente de formación.

La formación tiene una marcada diferencia con la educación, estas dos concepciones se relacionan con dos más antiguos, a saber, *educatio* y *eruditio*; por un lado, *educatio* significa crianza, educación y engloba un sentido biológico y fisiológico de disciplinar y civilizar. *Eruditio* significa enseñanza, formación sabia, cultivo del espíritu. De esto que exista una diferencia cualitativa entre estas dos concepciones.

La ‘educación’ estaría localizada en la tradición de la *institutio* según Ipfling, mientras que la *Bildung* sería una especie de actualización de la *eruditio*, proveniente de la didáctica del siglo XVII. Recordemos aquí que para Comenio el asunto de su Didáctica Magna es la formación del hombre (no la educación). Y la formación está en íntima relación con la erudición: solo a través de la erudición, de la instrucción, es posible la formación del hombre. (Noguera, 2012, p. 258).

Para entender el concepto de *Bildung* es esencial explorar el contexto filosófico en el que se originó este término, que está vinculado al movimiento neohumanista alemán. Este surgió en un momento de cambios sociales y cuestionamiento de los valores establecidos. Los neohumanistas buscaban una educación que no se limitara a lo académico, sino que también preparara a los individuos para la vida en general.

La formación no se limita a un acto espontáneo o a la instrucción académica, sino que trasciende hacia una interacción más amplia entre el individuo y los elementos culturales de la sociedad. La formación, desde esta perspectiva, implica una relación más dinámica entre el sujeto y los objetos culturales, buscando la autoformación a través de la exploración y la interacción consciente con el entorno. Además, se desvincula de la idea de que la formación esté necesariamente ligada a contenidos específicos, abogando por una comprensión más amplia que reconozca la influencia de los procesos históricos, sociales y culturales en la construcción del conocimiento

Para ampliar esto, la palabra *Bildung* en la tradición alemana, incluye varios matices, que remiten a la cultura, entre estos, la concepción de Gadamer, para quien la formación:

Significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues tanto el proceso por el que

se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. (Gadamer, 2003, p. 31).

Entonces, formarse significa ser capaz de contemplar las cosas desde la perspectiva de otro. La formación es una constante interrogante sobre el propósito de la existencia humana. Gadamer destaca que *Bildung* implica una dimensión semántica que denota formación, imagen y cultura. La palabra *Bildung* persiste frente a la traducción simple como formación, debido a la riqueza que aporta su sentido de imagen. Según Gadamer, siempre existe una imagen a la que aspiramos, un paradigma que nos guía en nuestro proceso de formación. Esta imagen puede incluso carecer de contenido específico, pero cumple una función crucial como un referente hacia el cual desarrollamos nuestra formación.

En la misma línea, Klaus Runge y Juan Felipe Garcés Gómez (2011) plantean que “la formación denota un proceso de devenir y de autorrealización constante” (Runge y Garcés, 2011, p. 16), según ellos, las teorías de la formación responden al ‘qué’ y al ‘para qué’ de lo humano. En otras palabras,

La formación no niega esa relación con el mundo o con otras instancias, pero alude, sobre todo, al proceso de apropiación e interiorización del mundo —de la cultura— y a los efectos que dicho proceso tiene sobre el individuo. Uno puede decir también que los procesos formativos no se circunscriben, por tanto, a la educación institucional y al ámbito intra-escolar. (Runge y Piñeres, 2015, p. 256)

Desde esta perspectiva, la formación se entiende como “un proceso de mutuo enriquecimiento de los materiales y contenidos formativos —de la cultura en sentido amplio— y del sujeto en formación —por su ampliación de horizontes, por su autoconciencia—” (Runge y Piñeres, 2015, p 257). En ese sentido, “la formación del sujeto da cuenta de un marco de significados que son base para tomar posicionamientos y emprender acciones en situaciones concretas” (Urrego, 2020, p. 35).

Por su parte, Vargas Guillen (2017) enriquece esta perspectiva, pues afirma que el sujeto se forma a sí mismo, con o sin la ayuda de otros, como un paradigma dinámico que reconoce la dualidad entre tradición y ruptura. Además, menciona que la formación no solo implica la asimilación de patrones preestablecidos, sino también la facultad de cuestionar y desafiar esas normas, fomentando así la autonomía y la capacidad crítica del individuo. Esta idea plantea la formación

como un proceso inacabado, donde la tradición y la ruptura coexisten para proporcionar un marco que no solo incorpora hábitos, sino que también abre espacio para el cuestionamiento. Asimismo, el sujeto, al formarse, se convierte en un agente activo que contribuye y se ve afectado por la intersubjetividad circundante.

Finalmente, la formación está estrechamente ligada con los procesos de constitución de la subjetividad, y que los sujetos se forman en la interacción con otros en un mundo social,

el sujeto es un dándose: se constituye y se forma en las relaciones que configura en un campo de interacción, pero, a su vez, es también su experiencia, su historia y sus cargas culturales que pone en juego y en tensión con lo vivido en un tiempo transversal presente, lo que no significa que su ser sea armónico; por el contrario, es tensional, es la sinuosa marca del estar inmerso en una serie de relaciones sociales en las que lo discursivo ordena, propone y enuncia. (Olaya y Castaño, 2012, p. 86).

La relación entre la formación y la violencia política es un tema complejo y multidimensional que involucra tanto la constitución de subjetividades como las prácticas culturales y sociales. En este sentido, los dispositivos pedagógicos, incluyendo los espacios de interacción en los que los individuos actúan y resignifican los marcos en los cuales están inscritos, pueden ser vistos como espacios de transformación de la experiencia de sí mismo y de las relaciones con los demás y con el mundo.

Desde esta perspectiva teórica, se podría aseverar que, en el contexto de la formación de jóvenes afectados por el conflicto armado, esta se encuentra vinculada a su entorno cultural. Estos jóvenes, al igual que cualquier individuo, participan en la transmisión, interpretación y apropiación de símbolos implícitos presentes en diferentes formas de expresión que incluyen enseñanzas orales, textos escritos, películas, canciones y costumbres, etc. La formación no solo les permite a estos jóvenes construir significados sobre el mundo, sino también consolidar, transmitir y reevaluar tradiciones y modos de vida, influenciados en gran medida por las experiencias traumáticas del conflicto armado. Este proceso se realiza a través de diversas mediaciones simbólicas que contribuyen a dar forma a su identidad y a facilitar la creación de conexiones con otros individuos y aspectos de sus vidas que han sido afectados de manera similar.

En última instancia, resulta evidente que la formación de estos jóvenes está arraigada en la realidad en la que se desenvuelven, en sus circunstancias de vida marcadas por el conflicto y en su cultura específica. La cultura de estos jóvenes, afectada por el contexto del conflicto armado, es un fenómeno en constante transformación que engloba las prácticas sociales y los significados que dan forma a su percepción y organización de la vida. Estos jóvenes se moldean a medida que interactúan con las prácticas culturales y los significados propios de su situación, lo que puede llevarlos a reproducir o a transformar las relaciones sociales existentes y las tradiciones que les han sido transmitidas en un contexto tan complejo como el del conflicto armado.

3.5 Narración y biografización

La narrativa es la única forma de tener acceso a la experiencia de los otros, y es a través de ella como se entienden los modos en que se produce la formación de los sujetos. La formación es un proceso de construcción constante que se produce en las trayectorias de los sujetos y se expresa en las transformaciones de estos. El sujeto es constituido y constituyente de sus entornos y modos de relación. (Herrera y Olaya, 2019). Ahora bien, para Delory-Momberger (2009) los seres humanos se apropian de sus vidas a través de historias. Lo que vive el ser humano, su vida, solo se torna en sí mismo a través de figuraciones mediante las que representa su existencia, es a través de la narración que puede representar su vida. “El lenguaje que utilizamos para referirnos a nuestra vida continúa representándola y alimentando, de forma consciente o inconsciente, el sentido que le atribuimos” (Delory- Momberger, 2009, p. 38). Entonces, según la autora, no alcanzamos directamente lo vivido, sin embargo, cuando se quiere adueñarse de la vida, se narra. Paul Ricoeur (2006) amplía este concepto al señalar que los eventos en nuestras vidas contribuyen significativamente al desarrollo de nuestra narrativa personal, no solo marcando el inicio o el final de un capítulo, sino también integrando un sinnúmero de elementos heterogéneos en un todo coherente. La trama, entonces, no solo ordena estos elementos, sino que los sintetiza, permitiendo hablar de la vida como una historia en constante formación, y considerando la narración como una actividad fundamental en la búsqueda de significado.

No es por casualidad o por error que hablamos de manera familiar de historias que nos suceden o de historias que nos atrapan o simplemente de la historia de una vida. Se puede objetar aquí que todo nuestro análisis se basa en un círculo vicioso. Si toda experiencia humana ya se halla mediatizada por toda clase de sistemas simbólicos, entonces, ya lo está también por toda clase de relatos que oímos. (Ricoeur, 2006, p. 18).

Esta capacidad de narrar no solo refleja lo que vivimos, sino que también nos permite entender y explicar nuestras vidas de maneras que están alineadas con quiénes creemos que somos o quiénes queremos ser.

Entonces, la manera en que se accede a la vida es percibiendo lo que se vive a través de la narración, a través de las historias. “Solo vivimos vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (Delory- Momberger, 2009, p. 39). Al hablar del hecho biográfico se hace referencia a la figuración narrativa que acompaña la percepción de la vida. En cada punto de espacio temporalidad se proyecta una instancia personal a la que se le otorga la identidad de sí mismo. La narrativa se convierte en la manera directa de expresar los hechos biográficos. “El espacio-tiempo de la representación biográfica toma del discurso narrativo sus principios de organización y de cohesión: sucesión y causalidad narrativa, sintaxis de las acciones y funciones, dinámica transformadora entre secuencias de apertura y de cierre, orientación y objetivo” (Delory- Momberger, 2009, p. 39). La narrativa es el discurso en el que se escribe la vida, es el lenguaje del hecho biográfico.

Según Leonor Arfuch (2002) los espacios que integran el espacio biográfico tienen un rasgo común, que es cuentan de diferentes maneras y modos la experiencia de vida, se inscriben dentro de la narrativa y están sujetos a una temporalidad. Hablar de narrativa es hablar de “la forma por excelencia de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad, a la hipótesis de que existe, entre la actividad de contar una historia y el carácter temporal de la experiencia humana, una correlación que no es puramente accidental, sino que presenta una forma de necesidad ‘transcultural’” (Arfuch, 2002, p. 88). la narrativa se convierte en la estructura dominante en la conformación de la vida y la identidad, indicando una relación intrínseca y necesaria entre contar historias y experimentar el tiempo de manera humana, una correlación que trasciende culturas y contextos

Entonces, la manera en que se accede a la vida es percibiendo lo que se vive a través de la narración, a través de las historias. “Solo vivimos vidas escribiéndolas con el lenguaje de las historias” (Delory- Momberger, 2009, p. 39). Al hablar del hecho biográfico se hace referencia a la figuración narrativa que acompaña la percepción de la vida. En cada punto de espacio temporalidad se proyecta una instancia personal a la que se le otorga la identidad de sí mismo. La narrativa se convierte en la manera directa de expresar los hechos biográficos. “El espacio-tiempo de la representación biográfica toma del discurso narrativo sus principios de organización

y de cohesión: sucesión y causalidad narrativa, sintaxis de las acciones y funciones, dinámica transformadora entre secuencias de apertura y de cierre, orientación y objetivo” (Delory-Momberger, 2009, p. 39). La narrativa es el discurso en el que se escribe la vida, es el lenguaje del hecho biográfico.

La narrativa tiene el poder de asignar roles a los personajes que aparecen en nuestras vidas y de establecer las jerarquías y valores entre ellos. También organiza eventos, circunstancias y acciones, creando conexiones causales y de propósito, y estructura las historias desde un comienzo hasta un final, guiándolas hacia una conclusión lógica. Al hacerlo, transforma una simple sucesión de eventos, de experiencias, en una secuencia con un propósito definido. De esta forma, la narrativa configura un sentido coherente y significativo en el que las experiencias se posiciona y contribuye al desarrollo general de la historia que se está contando. En suma, la narrativa no solo relata eventos; modela la percepción de la vida, convirtiendo al narrador en los protagonistas sus propias historias. Así, no es que se cuenten las vidas, porque se tenga una historia preexistente, sino que se tiene una historia, porque se elige contar la vida de cierta manera.

Algo muy importante de la narración es que esta inscribe al narrador en la historia y la cultura de la época en la que se narra. La manera en que las personas narran sus vidas, denominada narrativa biográfica. Existe una historia (historicidad) del individuo, la autoconciencia y el sujeto. La forma en que se emplea y evoluciona el lenguaje narrativo está influenciada por el contexto social y político de cada época. Estos cambios impactan cómo las personas representan sus vidas a través de diversos formatos escritos, tales como biografías, autobiografías, diarios, cartas y memorias. Estos documentos proporcionan una perspectiva valiosa sobre cómo individuos de distintas épocas, culturas y clases sociales han elegido documentar y dar sentido a sus experiencias personales.

Para Delory-Momberger existe un nosotros “parciales, fragmentados, divididos por pertenencias sociales, identidades culturales, situaciones socio profesionales, etc. La cuestión de las representaciones biográficas cruza y recorta, inevitablemente, la de las representaciones sociales y culturales” (Delory- Momberger, 2009, p. 41). Entonces, la narración de vida no es la misma de una persona que ha sido tocada por el conflicto armado, que la de un empresario, un comerciante, etc. Aunque los factores sociales, económicos y profesionales no definen completamente cómo cada persona construye su biografía, sí influyen significativamente, al

ubicar estas narrativas personales dentro de los marcos de representación y los lenguajes simbólicos específicos a los grupos a los que pertenecen. Esto significa que las historias de vida de las personas están moldeadas en cierta medida por los contextos culturales y sociales en los que se desenvuelven.

La narración se inscribe en la temporalidad del presente y es por esto que,

La forma de vida que construimos (nuestra biografía) se ve sometida a una perpetua reconfiguración. El sentido que le damos al recorrido de nuestra vida no se cristaliza en formas definitivamente fijas. A cada momento, los eventos pasados de la historia de vida son sometidos a una interpretación retrospectiva, que a su vez se ve determinada por la anticipación del futuro. (Delory- Momberger, 2009, p. 61)

Las expectativas, aspiraciones y deseos de una persona hacia el futuro están ligadas al modo cómo recuerda su pasado. La coherencia de la biografía personal se forma a través de la acumulación de significados retrospectivos que reinterpretan continuamente toda la vida vivida, incluyendo interpretaciones previas. Esta experiencia acumulativa también contribuye a la formación y mantenimiento de la identidad del individuo, quien se percibe como consistente a lo largo del tiempo, gracias a su capacidad única de reinterpretar las distintas etapas de su vida.

Finalmente, la narrativa biográfica no refleja una realidad inalcanzable de lo vivido, sino que ofrece un marco para organizar y dar sentido a la vida, interpretando la realidad fragmentada y heterogénea. Este enfoque de la narrativa ha reemplazado a otras formas anteriores de contar la vida, adaptándose a contextos culturales distintos. A medida que las ciencias humanas y naturales avanzan, la noción de un sujeto unificado y coherente se ha complicado, revelando una individualidad más fluida y multifacética que desafía los modelos biográficos tradicionales. A pesar de estas tensiones, la figura tradicional del curso de la vida y la construcción del sujeto, heredadas del modelo de formación, siguen persistiendo, marcando una contradicción entre nuestra herencia cultural y las realidades de la época actual.

El concepto de *Bildung* visualiza la vida humana como un proceso de formación personal a través de las experiencias vividas, guiadas hacia una versión realizada y adecuada de uno mismo, aunque esta versión ideal nunca se alcanza completamente. Este enfoque ha dado lugar a un modelo que aún permea nuestras concepciones biográficas, tanto en la literatura como en prácticas educativas y en las percepciones del sentido común. Así, la narrativa de la vida se sigue viendo como un

recorrido dirigido y con propósito, a través del cual el narrador reconstruye la génesis de su propia identidad.

4. Metodología: biografización de los procesos de formación

En el ámbito de las ciencias sociales, especialmente en el campo de la educación, los relatos biográficos, que incluyen historias de vida, testimonios, autobiografías y otros registros similares, son de gran interés para la investigación. Estos materiales proporcionan una ventana hacia las subjetividades de las personas, permitiendo una comprensión más profunda de la interacción entre las dimensiones estructurales y las experiencias individuales en el contexto de la sociedad. El método biográfico se relaciona con la revalorización del actor social, considerándolo como un sujeto complejo y protagonista de las investigaciones sociales.

Los relatos biográficos ofrecen a las personas una forma de explorar y expresar sus experiencias en contextos sociohistóricos específicos, revelando las conexiones complejas entre lo individual y lo social. La actividad biográfica tiene un componente socializador fundamental, influyendo en cómo las personas se comprenden a sí mismas y se relacionan con su entorno social. De esta manera, los relatos biográficos permiten a los individuos una de las formas de acceso a su experiencia en el marco de contextos sociohistóricos situados, dejando emergerlas conexiones complejas entre lo individual y lo social. (Herrera y Olaya, 2018).

El proceso de biografización (Delory- Momberger, 2014) representa una dimensión fundamental de la experiencia humana. Se trata de un proceso mediante el cual los individuos dan forma y sentido a su vida, inscribiendo sus experiencias en el curso de su existencia y construyendo así su identidad narrativa. Este concepto de biografización se fundamenta en la noción de Paul Ricoeur (1996) de la narración de sí y se refiere al acto continuo de configurar y reinterpretar la propia vida como una historia coherente y significativa.

La biografización, entonces, se convierte en el proceso mediante el cual los individuos trabajan para darle una forma propia a sus vidas, una forma que les permita reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por los demás. Esto implica un proceso de elaboración de la experiencia en el que se establecen conexiones entre lo que se vive y lo que se experimenta con el núcleo de la identidad personal. Siguiendo a Paul Ricoeur (1996) esta identidad personal se caracteriza por ser al mismo tiempo idéntica a lo largo del tiempo (mismidad) y tener una sensación de ser propia (ipseidad). La narración de sí mismo, o la narración autobiográfica, se presenta como una

modalidad destacada de este proceso de biografización. A través de la narración de historias personales, las personas organizan sus experiencias en un contexto temporal y espacial, creando una trama que da forma y significado a su existencia. Esta narración de sí mismo es un acto consciente de autocomprensión.

Este enfoque se comprende como producto de las interpretaciones de los simbolismos culturales a través de los que los sujetos de un grupo socio-cultural abordan la realidad, es decir, más que una comprensión externa de la realidad, se trata de un conocimiento producido sobre la interpretación de la realidad como aparece en espacios de conciencia subjetiva. Entonces, en el marco de las investigaciones con enfoque biográfico- narrativo se plantea

la posibilidad de conocer el mundo desde la perspectiva de los sujetos, en tanto es una representación de las vivencias que buscan emprender miradas del mundo subjetivo a partir de la búsqueda de posibles estructuras que lo configuran para llegar a la comprensión de las esencias de esas mismas estructuras. (Fernández y Ocando, 2005, p. 4).

Estas historias de vida están formadas por relatos que tienen la intención de elaborar y transmitir una memoria personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico que es concreto.

La aproximación biográfica a través de la narración se puede llegar a la comprensión de significados y develación de estructuras y formas sociales, culturas y formas de vida. Así, la manera de análisis de estas historias se da en un marco de la hermenéutica como vía a través de la cual se pueden extraer los sentidos socioculturales, en el sentido en que, a través de la interpretación es que se puede comprender las relaciones entre lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo culturas, lo social e histórico. La relevancia de estas investigaciones se sitúa en el hecho de que en el campo de las ciencias sociales las historias de vida son una herramienta por medio de la cual se comprende la realidad que aborda el problema de lo social desde el sujeto mismo, ofreciendo una mirada compleja y amplia sobre la complejidad del devenir del ser humano, cómo ha devenido en lo que es y cómo da sentido a su mundo y realidad.

Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001), profundizan en las investigaciones de enfoque biográfico-narrativo, mencionando que los métodos biográficos permiten articular los procesos formativos desde el punto de vista de quien se forma y su trayectoria de vida. Esto,

gracias a la recuperación de las experiencias del sujeto en formación y sus recuerdos del pasado en el presente. “El proceso de formación adquiere así los contornos de un proceso de construcción de la persona” (Bolívar, et al., 2001, p. 65). Se trata de la reapropiación crítica del pasado y su apropiación en el presente. Entiendo así la formación como la movilización de la experiencia en la resignificación de la propia experiencia, su relación con la alteridad y el mundo.

El uso de historias de vida es un enfoque crítico y reflexivo que, mediante la narración de experiencias, los jóvenes pueden examinar los eventos que han marcado sus vidas, analizando cómo estos han configurado sus perspectivas y comportamientos actuales. El relato de formación “permite recoger el conjunto de acontecimientos, cruce de determinados proyectos y de factores azarosos, que han configurado, junto a la unidad semántica (<síntesis de lo heterogéneo>, lo llama Ricoeur) que establece el sujeto al narrar su autobiografía personal” (Bolívar, et al., 2001, p. 41). En contextos de conflicto armado, la historia de vida es relevante, ya que los relatos personales están íntimamente ligados a los eventos históricos y sociales. Por lo tanto, el acto de narrar no solo es un medio para la formación individual, sino que también ofrece una ventana a la memoria colectiva y al impacto socio-cultural del conflicto en la comunidad. A través de este proceso, la formación se convierte en un diálogo continuo entre el individuo y su entorno, donde cada historia personal revela conexiones más amplias y profundas con la comunidad y la historia.

En términos metodológicos, el propósito principal de la investigación biográfica es explorar y reconstruir la vida de una persona a través de narrativas que combinan retrospectiva y proyección hacia el futuro. En la entrevista biográfica, los individuos reflexionan y narran episodios significativos de sus vidas en un entorno de diálogo abierto que favorece la introspección. “El entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente” (Bolívar, et al., 2001, p. 159). Este método es conocido también como "autoanálisis retrospectivo guiado" porque el entrevistador ayuda al entrevistado a ordenar y analizar su vida, estimulando la memoria con preguntas temáticas.

Este tipo de entrevista es una herramienta clave en la investigación narrativa, permitiendo al entrevistado relatar su vida en su totalidad o enfocarse en aspectos específicos para formar una narrativa coherente y ordenada. Este proceso no solo es una recopilación de datos; es un ejercicio

de autodescubrimiento y construcción de la identidad personal, donde el individuo interpreta y da sentido a sus experiencias y acontecimientos vividos. El contexto de la entrevista debe ser acogedor y, debe facilitar un ambiente en el que el entrevistado se sienta cómodo para compartir abiertamente su vida, a pesar de la intrínseca dificultad de revelar experiencias personales a otro. La entrevista narrativa invita al individuo a construir su propio relato, integrando hechos externos y reflexiones personales para formar un argumento coherente que explique su trayectoria de vida.

Finalmente, siguiendo a Fernández y Ocando (2005), en el enfoque biográfico narrativo basado en los relatos de vida debe tenerse en cuenta: el trabajo con historias de vida implica una metodología detallada que comienza con la prehistoria, donde se establece una relación profunda entre el investigador y el narrador para comprender el mundo vivido del último. Luego sigue la grabación y transcripción de la historia, asegurándose de capturar fielmente la narración, seguido de la Lectura de la historia de vida, para identificar los núcleos centrales de significado. En la fase de interpretación hermenéutica, se busca descifrar los significados subjetivos y socioculturales, donde el texto es interpretado colectivamente, evitando preconceptos teóricos y centrando la atención en la narrativa misma. Finalmente, se incluye el registro sistemático del vivimiento para captar las impresiones emocionales del investigador, facilitando una interpretación más profunda de la historia, buscando no la veracidad de los hechos narrados, sino los significados culturales y simbólicos que emergen de la narrativa y cómo estos se entrelazan con la realidad social y personal del narrador.

Así las cosas, para efectos de la presente investigación, la búsqueda biográfica se orienta hacia la configuración de procesos de formación de jóvenes que han sido afectados por el conflicto armado. Es decir, la comprensión de cómo este fenómeno social ha tenido efecto en la interpretación de los sujetos sobre sí mismos y sus modos de ver el mundo. Entonces, los hallazgos en las historias de vida, serán interpretadas desde la hermenéutica con el fin de explicar y comprender las construcciones de sentido por parte de los jóvenes entrevistados. Para alcanzar esto, se propone siguiendo la metodología del enfoque biográfico narrativo los siguientes ejes que encausen los relatos de vida en el ejercicio de las entrevistas, esto es:

1. **Relaciones del sujeto con el conflicto armado:** este eje busca entender cómo el conflicto armado en Colombia ha impactado la vida del entrevistado y su familia, desde experiencias directas y traslados forzosos hasta las consecuencias emocionales y sociales

de vivir en un ambiente de violencia. Se investiga cómo estas experiencias han influido en la dinámica familiar y en el desarrollo personal del sujeto, así como las percepciones y acciones que la familia ha tomado en respuesta a estos eventos.

2. **Relaciones con el otro:** este eje se enfoca en las relaciones significativas del entrevistado, explorando cómo amigos, familiares, y otras figuras como maestros y líderes comunitarios han influido en su formación y visión del mundo. Se busca comprender también la estructura y el apoyo de su red social a lo largo de su vida.
3. **Interpelaciones en los trayectos de vida:** aquí, se indaga sobre los momentos y experiencias que han sido cruciales en la formación de la identidad del entrevistado, cómo estas han afectado su manera de ver el mundo y cómo han evolucionado sus creencias y opiniones a través del tiempo.
4. **Acciones y experiencias relacionadas con el conflicto armado:** este eje se centra en las acciones específicas que el sujeto ha emprendido en relación con el conflicto, como su participación en proyectos de justicia escolar restaurativa o en iniciativas de memoria y paz. Se evalúa el impacto de estas actividades tanto en la comunidad como en la vida personal del entrevistado.
5. **Componente histórico y social Macro:** este eje permite situar estas experiencias individuales en un contexto más amplio, considerando las condiciones sociales y las dinámicas históricas que configuran la realidad de los sujetos.

Las entrevistas se dirigen a Luna, Ana y Sara¹, jóvenes cuyas familias han sido afectadas por el conflicto armado en Colombia y se enfocan en entender cómo se han configurado sus procesos de formación a raíz de estas experiencias. Parte fundamental de su trayectoria incluye su participación en el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa, centrado en la reconstrucción del conflicto armado en familia y en acciones comunitarias. Estos ejes no solo buscan comprender sus relatos en las entrevistas, sino también explorar cómo la relación con el conflicto armado ha transformado su experiencia y cómo se refleja en sus vidas. Las entrevistas se entrelazan con análisis de las narrativas, identificando eventos clave en sus historias que les han permitido constituirse.

¹ Los nombres de las entrevistadas y sus familiares han sido cambiados de común acuerdo con el fin de proteger su identidad.

5. Tres historias de vida entrecruzadas por el conflicto armado

En las presentes entrevistas se pretende comprender los procesos de formación de tres mujeres jóvenes que sus familias han sido afectadas por el conflicto armado en términos de desplazamientos de sus territorios y pérdida de familiares por parte de actores armados del país. Para esto se hace referencia a sus antecedentes, relaciones con el contexto, personas que han sido significativas en sus vidas y sus experiencias y reflexiones que han consolidado a lo largo de su trasegar de la vida y la relación de las experiencias individuales en un contexto social y sus dinámicas históricas. En ese sentido, se espera ver y comprender los momentos de sus vidas y acontecimientos que los han interpelado y les han dado forma a sus vidas.

5.1 Luna, El dolor de perder todo lo que amas

Luna es una joven nacida el 24 de agosto de 2006, actualmente estudiante de programación en el SENA. Es la menor de tres hermanos y su vida ha estado profundamente influenciada por el conflicto armado en Colombia. Su familia vivía en Casanare, una región golpeada por la violencia, y fueron desplazados por las Autodefensas Campesinas del Casanare. La desaparición de su tío y las constantes amenazas del grupo paramilitar forzaron a su familia a enfrentar el desplazamiento forzado, marcando su infancia y modelando su perspectiva sobre la violencia.

Luna inicia su narración de cuál fue la relación que tuvo su familia con el conflicto armado y cómo esto significó un desplazamiento de sus hogares con una pregunta, esto es:

¿Cómo podemos dejar de sentir dolor? Esta pregunta me la hago todos los días, pero cada vez veo más difícil encontrarle respuesta, ya que siempre sentimos dolor por aquellos que no podemos olvidar y simplemente nos queda vivir con él. (Luna, comunicación personal, 2024).

Su forma de expresar esta pregunta evidencia las improntas que estos eventos con el conflicto armado han dejado en ella y en su familia y cómo el dolor de su familia permanece en ella.

La historia del desplazamiento y las pérdidas ocasionadas por el conflicto armado de su familia se dieron en el año 2002 en San José de Bubuy un corregimiento del Casanare en el que había presencia de grupos paramilitares, su familia se vio afectada por las Autodefensas Campesinas del Casanare, que se encargaban de ‘defender’ al pueblo casanareño. Este grupo estaba al mando de Héctor Buitrago alias ‘Martín Llanos’, José Reinaldo Cárdenas alias ‘coplero’ y Arquímedes Pérez Parra alias ‘Gavilán’.

La historia de Luna ilustra la relación entre lo macro y lo micro, mostrando cómo las condiciones sociales y políticas de una época inciden profundamente en las configuraciones particulares de una familia. Las vivencias de su familia están directamente relacionadas con las condiciones sociales del conflicto armado que se estaba viviendo en Casanare. El dolor persistente que Luna menciona en su narrativa es un reflejo de las cicatrices dejadas por estos eventos macro, que se filtran hasta los aspectos más íntimos de la vida familiar. La pregunta constante sobre cómo dejar de sentir dolor resuena con la imposibilidad de escapar completamente de las consecuencias del conflicto armado, una realidad que la ha configurado y moldeado su percepción del mundo. Así, la historia de Luna no es solo un testimonio personal, sino también un ejemplo de cómo las dinámicas sociales y políticas más amplias tienen un impacto profundo y duradero en las configuraciones particulares de las familias afectadas por la violencia y el desplazamiento forzado en Colombia.

Esta correspondencia de la narrativa particular con un espectro más amplio correspondiente a las dinámicas sociales se puede rastrear siguiendo la investigación de Carol Sánchez (2017) en su artículo “Casanare: a la sombra de los desaparecidos” es larga la historia de violencia en el Casanare, según el Registro único de víctimas hay un escalamiento de la violencia desde el año 2002 en el Casanare con 7851 víctimas y en el año 2004 el pico de víctimas con un registro de 9890 personas afectadas por el conflicto en la región. Este escalamiento de violencia se dio a causa de la presencia de “dos grupos paramilitares, ‘Los Buitragueños’ y el Bloque Centauros de la Autodefensas Unidas de Colombia (Auc), se enfrentaron en una cruenta guerra por el control del territorio” (Sánchez, 2017, párr. 6).

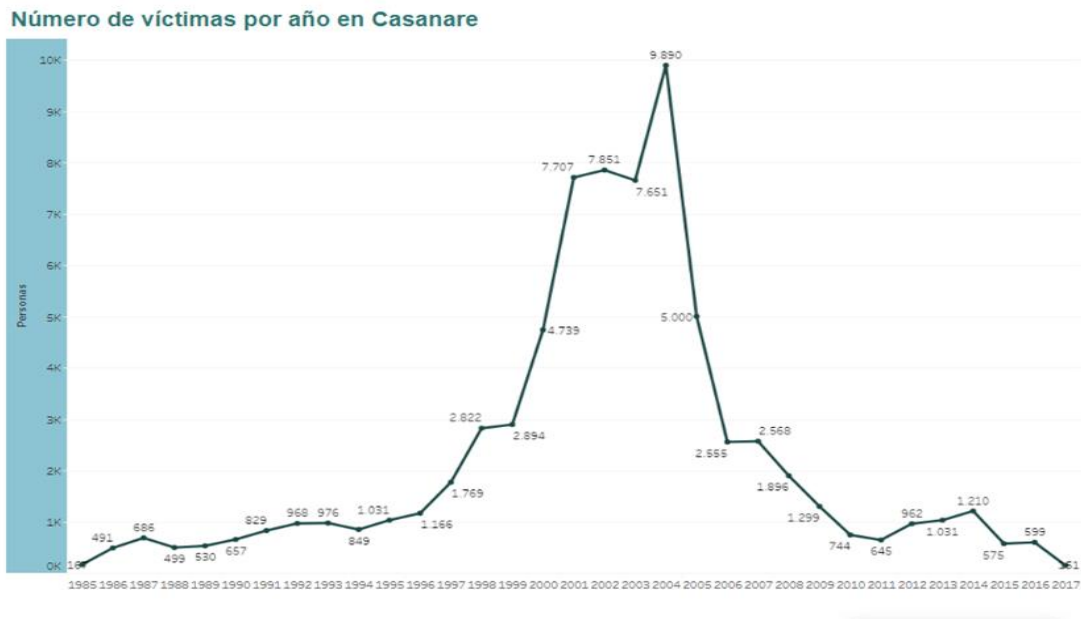
La guerra entre estos dos bandos de paramilitares se remonta a la década de los años setenta cuando Héctor Buitrago, alias ‘Tripas’ formó el grupo paramilitar financiado por Gonzalo Gacha, denominado Autodefensas Campesinas del Casanare (Acc), luego el grupo paramilitar quedó en manos de Héctor Buitrago hijo, alias ‘Martín Llanos’ y Nelson Buitrago, alias ‘Caballo’, este grupo empezó a ser llamado los Buitragueños. La guerra se desató en el momento en que los hermanos Carlos y Vicente Castaño le ofrecieron al comandante Llanos dinero para que su grupo paramilitar hiciera parte de las Auc, formada por ellos, con el fin de controlar las rutas de narcotráfico que manejaban los Buitragueños. No obstante Martín Llanos no aceptó y los Castaño decidieron quitarle a la fuerza el territorio. Entonces,

ante la negativa, los Castaño vendieron el Bloque Centauros al narcotraficante Miguel Arroyave y le ordenaron tomarse el Casanare en 2002. Así inició la guerra por el control de los municipios que ‘Los Buitragueños’ ocupaban: Aguazul, Maní, Tauramena, Monterrey, Villanueva, Recetor y Chámeza. (Sánchez, 2017, párr. 9).

El enfrentamiento entre estos dos grupos paramilitares, entonces, dejó alrededor de 2000 muertos combatientes.

Según el texto del Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) “Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico” estos paramilitares corresponden a la primera generación de paramilitares en el país, y según este, estos grupos fueron auspiciados por las fuerzas militares

con el amparo legal del Decreto 3398 de 1965, y posteriormente la Ley 48 de 1968, que permitían la creación de juntas de autodefensas que, junto con el Decreto 354 de 1994, que creó las denominadas Convivir, permiten reforzar el argumento sobre la importancia de los diseños institucionales y normas habilitantes para la creación de grupos de civiles armados, la provisión privada de seguridad, y su articulación a la lucha contrainsurgente, como uno de los factores que explican los orígenes y persistencia del fenómeno paramilitar en Colombia. (CNMH, 2018, p. 49).



Fuente: (Sánchez, 2017)

El análisis de las vivencias de Luna y su familia puede ser profundizado a través del concepto de interpelación según Judith Butler. La guerra y el desplazamiento no solo fueron eventos traumáticos, sino también actos de interpelación, es decir, un conjunto de acciones sociales que afectan al sujeto y le asignan un lugar social, que se entrecruzan para pensar las formas en que tanto Luna como su familia y los habitantes de Casanare se van constituyendo. Estas interpelaciones ocurren en múltiples niveles. En el nivel macro, las decisiones políticas y militares, como la formación y acción de grupos paramilitares auspiciados por el Estado, crean un contexto de violencia que afecta directamente a las comunidades locales y establecen dinámicas de posibilidad de acción en los habitantes del Casanare. En el nivel micro, las experiencias individuales y familiares de enfrentamiento y huida se convierten en actos performativos que refuerzan y perpetúan la condición de los desplazados.

Siguiendo con la narración de Luna, en marzo de 2002 se produjo una huella imborrable en la vida de su familia. Ese día, en la finca donde vivían, su abuela Blanca, su abuelo Carlos y su tío Rolando estaban trabajando cuando una camioneta negra 4x4 llegó a la propiedad. Varios hombres, vestidos de negro y con el rostro cubierto, descendieron de la camioneta. Los hombres buscaban a su abuelo Carlos, quien en ese momento estaba trabajando con su tío Rolando en un área apartada de la casa. Ante las preguntas de su abuela Blanca sobre la presencia de los hombres, estos la ignoraron y procedieron a buscar a su abuelo por toda la finca y la casa. Cuando finalmente lo encontraron, lo capturaron junto a su tío Rolando, los ataron y vendaron, y los subieron al platón de la camioneta.

La desesperación llevó a mi abuela Blanca a salir corriendo en busca de ayuda, pero en ese momento de angustia y miedo, terminó orinándose mientras corría por la sabana. Fue entonces cuando mi madre la vio y escuchó lo sucedido en la finca. La familia se unió en busca de ayuda, incluso acudiendo a la alcaldía del municipio cercano, Agua Azul, en Casanare. Sin embargo, la respuesta que recibieron fue desalentadora, ya que les dijeron que debían esperar a que los paramilitares decidieran liberar a nuestros familiares. (Luna, comunicación personal, 2024).

La negativa de la alcaldía de Aguazul tenía que ver con lo que señala el texto del Centro de Memoria Histórica (2021) “Memorias de una guerra por los llanos. Tomo II. El frente capital y el declive del bloque centauros de las Auc”. En el que se dice que,

Otro de los personajes detenidos por la Fiscalía por presuntos nexos con paramilitares fue el exalcalde de Aguazul electo en 2000, José Mauricio Jiménez, capturado en 2007 por los delitos de concierto agravado para delinquir y desaparición forzada (El Tiempo, 2007, 3 de diciembre). En el diagnóstico de la MOE Casanare (2008) para el periodo de 1997-2007, también se menciona a los políticos Efrén Hernández y Óscar Wilches por presuntas relaciones con las ACC. (CNMH, 2021, p. 80).

Según este informe existía una relación entre la política de la zona y las organizaciones de paramilitares del Casanare. La negativa de la alcaldía de Aguazul a ayudar a la familia de Luna refleja la complicidad con las fuerzas paramilitares. Esta inacción y la connivencia política son actos de interpelación que legitiman y perpetúan la violencia. Al negarse a intervenir, las autoridades locales no solo muestran su impotencia, sino que también reafirman la condición de desamparo de las víctimas, reforzando su subjetividad como desplazados y desprotegidos.

Sumado a esto, la vida en el territorio de Casanare se vio afectada, en el sentido en que, en lugares como Tauramena, Maní y Aguazul había toque de queda y las personas no podrían estar fuera de sus casas luego de las seis de la tarde, pues podían ser declarados objetivos militares por parte de las Autodefensas Campesinas del Casanare. “Cuentan en esta región que aquellos pueblos eran como pueblos fantasmas, que había noches en que de repente se iba la luz y luego se empezaban a escuchar disparos. Era la señal de que encontrarían un muerto” (Sánchez, 2017, párr. 10). Según Sánchez en la zona de influencia de ‘Los Buitragueños’ la mayoría de las familias tienen una historia de desaparición forzada por contar.

El toque de queda impuesto en lugares como Tauramena, Maní y Aguazul moldearon la vida cotidiana de los habitantes. Estas restricciones no solo limitan físicamente el movimiento de las personas, sino que también instalan un estado constante de miedo y control. La imposición de tales medidas a la población a vivir en un estado de vigilancia y autocensura, donde cualquier transgresión puede tener consecuencias mortales. Esta práctica de control crea una forma de vida específica para los habitantes de estas zonas, donde el silencio y la invisibilidad se convierten en mecanismos de supervivencia. Los relatos de noches sin luz y disparos, como describe

Sánchez, consolidan una atmósfera de miedo que despoja a las personas de su agencia y autonomía, de poder hacer algo después de las seis, obligándolas a vivir según las reglas impuestas por los actores armados. Sin embargo, no solo limitar qué se puede o no hacer, sino a la aparición del significado social de hacer parte de la guerrilla o el Bloque Centauro, entonces ahora la familia veía con miedo estar relacionado con estos grupos.

De acuerdo con el portal Verdad Abierta (2010) en su artículo “Así fue la guerra en Aguazul, Casanare” el ex jefe paramilitar de las autodefensas de Aguazul Casanare narró cómo desaparecían a personas que suponían colaboradoras de la guerrilla o del Bloque Centauros, incluso aceptó que asesinaron personas inocentes.

Quienes vivían en Aguazul entre 2002 y 2004 estaban expuestos a ser asesinados. A cualquier hora, integrantes de las Autodefensas Campesinas del Casanare (Acc) llegaban a billares, estaderos, plazas de mercado e incluso asaltaban vehículos para raptar a sus víctimas. Todas eran señaladas de colaborar presuntamente con la guerrilla o con el Bloque Centauros de las Autodefensas, con quien tenían una pelea casada por el territorio. (Verdad Abierta, 2010, Párr. 2).

Fue la confesión que hizo José Reinaldo Cárdenas Vargas alias ‘Coplero’ en una versión libre de Justicia y Paz, quien señaló que su gente mató a cientos de personas de quienes presumían pertenecían a la guerrilla o al grupo paramilitar Centauros.

En Aguazul, Casanare, los asesinatos y desapariciones eran dirigidos por Luis Eduardo Linares Vargas, alias ‘HK’, y Josué Darío Orjuela, alias ‘Solín’. Estos dos individuos elaboraban listas de víctimas que luego entregaban a alias ‘Coplero’, quien ordenaba a sus subalternos llevar a cabo los crímenes. Las víctimas eran llevadas a fincas, interrogadas durante varios días y finalmente asesinadas y enterradas en fosas. Un ejemplo de estas atrocidades incluye el asesinato de las hermanas Aura Denis y Liria Johana Mendivelso, Diomedes Camargo Franco y Polan Mora Morales. Entre junio y agosto de 2002, estas personas fueron secuestradas y llevadas a una escuela abandonada en la vereda Llano Bonito, conocida como ‘Escuela Vieja’. Allí, fueron interrogadas y torturadas antes de ser asesinadas por orden de ‘HK’ o ‘Solín’. Luego, sus cuerpos eran enterrados en fosas en una finca cercana llamada La Graciela.

Los métodos de desaparición y asesinato confesados por los paramilitares corresponden con los hechos vividos por la familia de Luna, según ella, tres días después del secuestro, su abuelo Carlos

fue devuelto, pero lamentablemente su tío Rolando nunca regresó. Durante su cautiverio, su abuelo escuchó la voz de una mujer y los sonidos de animales en la finca donde lo tenían retenido, deduciendo así su ubicación. Relató que sufrió golpes y malos tratos, indagando sobre su posible relación con la guerrilla o el grupo Centauro. No obstante, por el hecho de ser una persona de la tercera edad que no podía realizar los trabajos exigidos por los captores, finalmente lo liberaron. Los paramilitares le dejaron un mensaje firmado por las Autodefensas Campesinas del Casanare, indicándoles que tenían 24 horas para abandonar Casanare o serían asesinados. Este episodio marcó profundamente a Luna y su familia, dejándoles claro el peligro y la violencia que acechaba en su entorno.

El análisis de la experiencia vivida por la familia de Luna, desde la perspectiva de la teoría de la formación o *Bildung*, revela cómo los eventos violentos del conflicto armado en Casanare actúan como momentos formativos que transforman profundamente a los sujetos. Estas experiencias representan un proceso de enajenación y apropiación, donde la familia, confrontada con la violencia, reconfigura su relación con el entorno. La autodirección y la resistencia emergen como respuestas a la impotencia y la amenaza, mostrando que la formación trasciende las instituciones educativas formales, ocurriendo en espacios socioculturales significativos y desafiantes. Este proceso formativo es continuo, moldeado por las interacciones con fuerzas sociales y políticas, donde las experiencias de violencia obligan a una reevaluación y reconstrucción de su visión del mundo.

Ahora bien, el mensaje recibido por su familia marcó un punto de inflexión en sus vidas, llevándolos a abandonar sus hogares, tierras y pertenencias. El traslado forzado a Bogotá significó una experiencia de pérdida profunda tanto en términos materiales como emocionales. El significado de este traslado para su familia fue devastador. Se vieron obligados a dejar atrás no solo sus tierras y animales, sino también sus raíces, su comunidad y todo lo que conocían como su hogar. La pregunta constante de ¿por qué a nosotros? resonaba en ellos, especialmente al ser una familia reconocida por su honestidad, laboriosidad y buena reputación en el Casanare.

La incertidumbre y la angustia se agravaron por la desaparición de su tío Rolando, que dejó un vacío doloroso en todos. La prioridad era mantenerse a salvo y proteger sus vidas, lo cual los llevó a tomar la difícil decisión de dejar todo atrás en menos de 24 horas. El tener que vender sus pertenencias a precios bajos para poder solventarse refleja el sacrificio y la urgencia con la que tuvieron que actuar. Su familia se dividió entre Sogamoso y Bogotá, el proceso de adaptación

una odisea. La necesidad de conseguir un techo, la falta de alimentos, el frío y las condiciones difíciles añadieron más desafíos a una situación ya de por sí difícil. Las transformaciones que aparecen en la familia tienen que ver con llegar a desconocerse, pues ya no eran una familia unida que trabaja por su tierra, sino que vivían en incertidumbre, su visión del mundo estaba guiada por el miedo, la desapropiación y falta de comprensión de lo que les había pasado, la desterritorialización de sí mismos, su cultura y lo que comprendían como hogar.

Su familia no mencionaba que estaban allí a causa del desplazamiento evidencia el miedo y la preocupación por posibles represalias. Todo este proceso fue extremadamente doloroso para su familia, quienes enfrentaron una serie de adversidades y dificultades, desde la pérdida de su hogar hasta la lucha diaria por sobrevivir en un entorno desconocido y hostil, marcado por contrastes climáticos y sociales significativos entre Casanare y Bogotá. Hay aquí otras transformaciones que vive la familia en el hecho de que se transforma la idea familia, antes se tenía la idea de una familia unida proporcionaba seguridad, el cambio se da, en que luego del desplazamiento la idea de seguridad cambia, pues pretenden estar separados como una forma de seguridad, pues entre más dispersos pensaban que menos eran las posibilidades que los siguieran los paramilitares. También cambia en ellos el hecho de hablar de quiénes eran, de dónde venían, por el miedo que se había configurado en ellos y había moldeado una manera de ver el mundo como si quienes supieran les pudieran hacer daño o pudieran ser estigmatizados, excluidos o que fuera más difícil conseguir un trabajo.

Las decisiones y acciones tomadas por la familia, como la venta de sus pertenencias y la separación entre Sogamoso y Bogotá, reflejan la urgencia y el sacrificio evidenciados en su proceso de adaptación, muestran cómo la guerra actúa como un escenario que moldea las subjetividades de manera profunda y compleja. El miedo y la preocupación por posibles represalias, manifestados en el silencio sobre su condición de desplazados, revelan la subordinación a las dinámicas sociales y las consecuencias del conflicto armado. Además,

Los escenarios de violencia en el campo colombiano, prolongados a lo largo del tiempo, generan la afectación de las formas de vida campesina y de las prácticas tradicionales y ancestrales del uso de la tierra. Estas formas de vida que comparten la población campesina, indígena y afrodescendiente que habitan zonas rurales del país, tienen en común el trabajo de la tierra, para lo cual requieren disponer de la misma. El objetivo vital de estas personas está dirigido a que cada familia y comunidad se erija en una unidad

autónoma de producción y consumo, lo cual genera un fuerte sentimiento de arraigo a la tierra. (CNMH, 2015, p. 226).

La familia de Luna, antes arraigados a su tierra y dedicados al trabajo agrícola, su vida se ve interrumpida por la amenaza constante de la violencia y la necesidad imperiosa de buscar seguridad en entornos urbanos desconocidos. La pérdida de su hogar, la separación de sus seres queridos y la urgencia de adaptarse a condiciones precarias en nuevas ciudades, marcan una transición dolorosa hacia un estilo de vida marcado por la incertidumbre, el miedo y la vulnerabilidad constante.

El impacto del conflicto armado en la vida de Luna y su familia fue profundo y duradero, afectando significativamente tanto la dinámica familiar como el desarrollo personal de Luna. La salud de los abuelos se vio gravemente afectada, lo que impidió que se unieran al resto de la familia en Bogotá, llevándolos a establecerse en Sogamoso en busca de un lugar más templado. Sin embargo, esta separación trajo consigo la pérdida de contacto con ellos, generando una sensación de vacío y desesperanza. En cuanto a la dinámica familiar, el conflicto armado generó una dispersión inicial, con diferentes miembros de la familia desplazándose a distintas partes del país. Aunque intentaron volver a unirse y fortalecer sus lazos familiares, el trauma y el miedo persistieron, dificultando la reconstrucción de esa unión familiar tan afectada por la violencia y el desplazamiento forzado.

En el proceso formativo de Luna, el evento que marcó el desplazamiento forzado de su familia representó un punto de quiebre significativo. Aunque no vivió directamente la experiencia, al conocer los detalles impactantes de lo ocurrido, Luna experimentó una transformación profunda en su visión del mundo. La revelación de la violencia del conflicto armado generó en ella una mezcla de emociones, desde el miedo y la indignación hasta la reflexión sobre la injusticia de los hechos y su impacto en su entorno familiar. Esta experiencia la llevó a cuestionarse su propia existencia y a imaginar los caminos alternativos que podría haber tomado su vida de no haber sido por el desplazamiento. A pesar del tormento inicial causado por estas preguntas, Luna logró entender que aferrarse al pasado le impediría avanzar en su desarrollo personal. Aprendió a gestionar estas emociones, lo que evidencia su capacidad para transformarse a través de las adversidades y seguir adelante en su proceso de formación.

La experiencia de Luna se entiende a través del concepto de biografización, donde ella asimila y procesa los eventos traumáticos vividos por su familia durante el desplazamiento forzado. Al conocer la historia y los impactantes hechos que afectaron a sus seres queridos, Luna experimenta un cambio profundo en su formación y perspectiva de vida. Este proceso de biografización se manifiesta en su constante reflexión sobre la injusticia de los eventos y el impacto en su familia, lo que genera miedo e indignación en ella. A medida que Luna interioriza estos sucesos, los convierte en parte de su experiencia adquirida (*erfahrung*), integrándolos en su comprensión del mundo y su desarrollo personal. Aunque enfrentó preguntas y emociones difíciles, Luna señala haber aprendido a manejarlas y a seguir adelante, lo que refleja su capacidad para procesar y transformar sus experiencias en una narrativa significativa que influye en sí.

El proceso legal y las dificultades que enfrentó la familia de Luna después del desplazamiento fueron una extensión del trauma inicial. La negativa de la alcaldía de Aguazul a brindar ayuda en un momento crítico reflejó la falta de apoyo institucional en situaciones de desplazamiento, lo que generó una búsqueda exhaustiva de soluciones por parte de la familia. Después de trasladarse a Bogotá, la búsqueda de beneficios por desplazamiento se convirtió en un laberinto burocrático. La necesidad de una carta de desplazamiento, que solo se pudo obtener años después, evidenció las fallas en los sistemas de registro y atención a víctimas del desplazamiento forzado.

En el marco de la violencia política en el país, desde hace unos 20 años, el Estado colombiano ha estado aplicando diversos métodos y procedimientos característicos del enfoque de justicia transicional con el fin de terminar con el conflicto armado y abordar sus consecuencias humanitarias.

Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005) que brindó el marco jurídico para la desmovilización y reinserción de los paramilitares; 2. La creación y aplicación de la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011); y 3. El Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera firmado entre el Estado y la guerrilla de las FARC-EP; el cual en su Punto 5 referido a las víctimas, establece un Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición enfocado en el reconocimiento de sus derechos, que se encuentra compuesto por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Unidad para la Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD), la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV). (Flores y Villa, 2021, p. 462)

Según los autores, estos procesos han estado en marcha durante aproximadamente dos décadas y buscan poner fin a la violencia y abordar las consecuencias humanitarias. Sin embargo, se observa una brecha significativa entre las normativas establecidas y la realidad vivida por las víctimas, quienes enfrentan exclusiones, estigmatizaciones y revictimizaciones continuas. A pesar de los esfuerzos normativos e institucionales, persisten desafíos en la implementación efectiva de medidas reparadoras y de justicia para las comunidades afectadas. En este contexto, las Comisiones de la Verdad han sido fundamentales como mecanismos extrajudiciales para recopilar testimonios, informes y recomendaciones que contribuyan a comprender y abordar las causas y consecuencias del conflicto. Sin embargo, es crucial que estas comisiones se conviertan en agentes de cambio efectivo, promoviendo narrativas contrahegemónicas y facilitando la reivindicación de derechos para las víctimas. (Flores y Villa, 2021).

Siguiendo a la unidad de víctimas, para recibir beneficios según la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras en Colombia, la persona debe inscribirse en el Registro Único de Víctimas (RUV) a través de las oficinas regionales pertinentes, presentando una declaración y documentos que respalden su testimonio. Luego, la Unidad Administrativa Especial para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas evaluará la veracidad de los hechos y tomará una decisión dentro de un plazo máximo de dos meses. Si la inclusión es aprobada, la Unidad se comunicará para explicar los pasos siguientes en la ruta de reparación individual. En caso de exclusión, la persona puede interponer recursos legales con el apoyo de la Personería municipal o la Defensoría del Pueblo. Las víctimas incluidas en el registro tienen derecho a medidas integrales de reparación, que abarcan desde la restitución de tierras hasta garantías de no repetición, dependiendo de las circunstancias específicas de cada caso.

Según el investigador Andrés Suarez (2022) el informe de la Procuraduría General de la Nación reveló que solo el 12,9% de las víctimas sujetas a atención y reparación bajo la Ley de Víctimas han sido indemnizadas hasta enero de 2021. Esta proporción se traduce en aproximadamente un millón de víctimas indemnizadas de un total de más de ocho millones que son consideradas para atención y reparación. Sin embargo, esta cifra no incluye a las víctimas indirectas como los muertos y desaparecidos, ni tampoco a quienes fueron desplazados por motivos no relacionados con el conflicto armado, quienes solo reciben asistencia y atención, pero no reparación. La situación se complica por la existencia de varios marcos normativos para la reparación

administrativa, como la Ley 418 de 1997, el Decreto 1290 de 2008 y la Ley 1448 de 2011, lo que genera confusión y retrasos en el proceso de indemnización.

Además, la derogación de ciertas cláusulas y las limitaciones en los montos de indemnización contribuyen a que muchas víctimas vean la reparación como un proceso lento y desigual. Muchas víctimas esperan en vano su indemnización debido a varios factores, como la falta de reconocimiento de su derecho, la confusión en los registros y la insuficiencia de información en los archivos administrativos. Algunas víctimas creen erróneamente que al estar inscritas en el Registro Único de Víctimas automáticamente tienen derecho a la reparación, lo cual no es cierto para todas. Por otro lado, las víctimas que han presentado su solicitud a menudo enfrentan obstáculos como información incompleta o ilegible, dificultando el proceso.

La experiencia de la familia de Luna con el Estado refleja una nueva forma de ser interpelados como desplazados, lo que genera una nueva dimensión de frustración y dolor al revivir la pérdida del hermano de la madre de Luna. Esta nueva interpelación los sitúa en una lucha continua, donde se enfrentan a la falta de dignidad en los tratos recibidos como víctimas, lo cual provoca una sensación de revictimización y desmotivación para seguir adelante con el proceso de atención a las víctimas. Entonces, la intervención de una abogada fue fundamental para avanzar en el proceso de indemnización, lo que llevó a la familia a emprender acciones legales contra el Estado en busca de una remuneración justa por las pérdidas sufridas. Según la madre de Luna, harían una reparación simbólica en la construcción de una estatua de conmemoración de las víctimas y se entregaría a la comunidad una biblioteca, sin embargo, ella expresa que no quiere volver al pueblo que le generó tanto dolor.

Esta lucha legal se ha prolongado en el tiempo, evidenciando las dificultades y obstáculos en la reparación integral a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Además de la compensación material, la familia también buscó respuestas sobre la desaparición de su tío, sin embargo, las investigaciones y los programas de búsqueda no lograron proporcionar el cierre emocional que necesitaban. La falta de certezas sobre el paradero de su ser querido agregó más dolor y complejidad a la experiencia de la familia de Luna. El proceso legal y las dificultades para obtener una indemnización completa y respuestas sobre la desaparición de su tío han sido una extensión del impacto traumático del conflicto armado en la vida de Luna y su familia, evidenciando las deficiencias en la atención a las víctimas y la necesidad de una reparación integral que aborde todas las dimensiones del daño causado.

Ahora bien, esta guerra en el Casanare tuvo un índice a la baja para el 2005, pues El Bloque Centauros de las Auc derrotó a las Autodefensas Campesinas del Casanare y algunos de estos miembros se acogieron al proceso de desmovilización impulsado por la ley de Justicia y Paz. Sin embargo, miembros como ‘Martín Llanos’ decidieron no desmovilizarse, pues querían formar un partido político de derecha. En Casanare, la situación de los desaparecidos revela una realidad compleja y dolorosa. De los numerosos casos de desaparición forzada, solo una fracción de los restos ha sido exhumada y entregada a las familias.

La búsqueda de la verdad en esta región ha sido especialmente difícil debido a la falta de confesiones oficiales en la justicia ordinaria. Esto ha llevado a las víctimas y sus familias a adoptar medidas extremas, como visitar a ex paramilitares en la cárcel para obtener información sobre la ubicación de fosas comunes. Sin embargo, esta búsqueda está condicionada por la voluntad del condenado de proporcionar información, lo que agrega un nivel adicional de incertidumbre y complejidad al proceso.

Lyda Quevedo afectada por el conflicto armado a raíz de la desaparición de su hermano en 1999 ha impulsado personalmente la búsqueda de sus restos. Además, creó la fundación Yovanny Quevedo en 2009 como un paso para ayudar a otras familias que enfrentan la misma situación. Esta situación es un ejemplo de cómo la falta de confesiones oficiales afecta directamente a las familias de los desaparecidos. No obstante, la búsqueda de Lyda y otras organizaciones como Equitas se ve obstaculizada por la falta de colaboración efectiva de las autoridades. Aunque pueden marcar y proteger las fosas comunes identificadas, la Fiscalía suele tardar mucho tiempo en intervenir y realizar la exhumación de los restos. Esta situación deja a las familias en una situación de espera prolongada y frustrante, mientras continúan luchando por la verdad y la justicia para sus seres queridos desaparecidos.

La Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) podría ofrecer un camino alternativo y más efectivo para la búsqueda de la verdad y la justicia en Casanare. “La esperanza es que, si los ex miembros de las Acc son aceptados en la JEP, Casanare empiece, por fin, a acercarse a procesos efectivos de verdad, justicia y reparación” (Sánchez, 2017, párr. 35). En la medida en que, la justicia ordinaria ha sido insuficiente para atender las necesidades de las víctimas, y que los recursos limitados de la Fiscalía no permiten avanzar adecuadamente en la búsqueda de desaparecidos. La JEP, con su enfoque en la reparación y la verdad, podría llenar este vacío.

La lucha de las víctimas también se ve obstaculizada por la presencia continua de los paramilitares en la región, quienes no se han desmovilizado completamente, obligando a una reintegración forzada y conflictiva. Las víctimas, sintiéndose abandonadas por el Estado, se aferran a la poca información que pueden obtener, incluso cuando esto implica confrontar a los perpetradores directamente en las cárceles.

Luna señala que hace un par de meses fue invitada a una audiencia en la que escuchó testimonios de victimarios, donde escuchó las técnicas de asesinato que tenían en grupos paramilitares, fue extremadamente impactante y doloroso para ella. La frialdad con la que los perpetradores narraron estos actos atroces contrastó con el profundo dolor y rabia que Luna experimentó al enterarse de la desaparición de su tío. La sensación de impotencia frente a la inutilidad de los pedidos de perdón por parte de los victimarios agrega otra capa de frustración a su experiencia. Luna muestra cómo las experiencias directas e indirectas con el conflicto armado han dejado una marca profunda en ella, generando emociones de dolor, rabia, frustración e impotencia. Estas experiencias han contribuido a moldear su percepción del mundo y su compromiso con la búsqueda de justicia y reparación para las víctimas.

Ahora bien, la experiencia, como conjunto de vivencias, interacciones y decisiones a lo largo de la vida, se ve moldeada por las interpelaciones sociales, que son los discursos y actos del entorno dirigidos hacia el sujeto. En el caso de Luna, las interpelaciones relacionadas con la violencia, el desplazamiento y la búsqueda de justicia influyen en cómo ella y su familia perciben y responden a su situación. La formación, entendida como un proceso de enajenación y apropiación de experiencias, implica que Luna se enfrenta a situaciones que exigen ajuste e interpretación, como la audiencia donde escuchó testimonios de victimarios. Estas experiencias se integran en su biografía de experiencia, donde se entrelazan con sus conocimientos previos y su horizonte de expectativas, pues a través de la narración puede conectar la experiencia de pérdida con la posibilidad de que su tío pudo haber sufrido alguna de las formas de asesinato que narró el victimario en la audiencia. En este sentido, la experiencia de Luna y su familia no solo refleja sus vivencias individuales, sino también la complejidad de las interpelaciones sociales y los procesos de formación que influyen en sus percepciones y acciones dentro del contexto posconflicto en Colombia.

Siguiendo con la narración de luna, ella refleja un proceso emocional complejo que vivió su familia después del desplazamiento y el secuestro. Al principio, el odio hacia los responsables,

ya sean paramilitares, guerrilla o el Estado, era palpable y comprensible. Querían justicia y reparación por las pérdidas irreparables que habían sufrido. Sin embargo, con el tiempo, este odio fue dando paso a una comprensión más profunda de lo difícil que sería volver al pasado y recuperar lo perdido.

Ellos tenían mucho odio en sus corazones, porque les habían quitado una vida que ellos amaban y que no querían perder de esa manera. Ellos solamente deseaban que les devolvieran la que les quitaron. Difícilmente que devolvieran a mi tío, pero al menos sus cosas, sus casas, su ganado todo lo que ellos con esfuerzo habían logrado en el Casanare. Obviamente, al pasar los años este odio pues fue desvaneciéndose, porque se dieron cuenta que era muy difícil volver al pasado y hacer como si nada hubiera pasado, deshacer todo, era muy difícil. Entonces, ellos lo que hicieron fue perdonar. Sin embargo, no olvidan y quieren todavía ser reparados. (Luna, comunicación personal, 2024).

Las condiciones sociales de la época en la que vive la familia de Luna moldean significativamente sus experiencias y percepciones. En el contexto actual, marcado por el posconflicto y los acuerdos de paz con las FARC, el perdón adquiere una relevancia profunda y compleja. Por un lado, se espera que los victimarios asuman sus responsabilidades y soliciten perdón como parte de los procesos de justicia transicional. Esta dinámica refleja la interacción entre lo macro (acuerdos de paz) y lo micro (experiencias individuales), donde las circunstancias históricas y sociales influyen en las decisiones y acciones de cada persona. Para las víctimas como la familia de Luna, el perdón se convierte en un proceso personal que les permite liberarse emocionalmente y avanzar en la reconstrucción de sus vidas, aunque sin olvidar ni renunciar a su derecho a la reparación. Esta intersección entre lo macro y lo micro resalta la complejidad de las relaciones humanas y la importancia de comprender los contextos sociales para interpretar los procesos de formación.

La narración de la experiencia de desplazamiento y pérdida del tío por parte de Luna adquiere un significado profundo a la luz de la perspectiva de las narrativas en la comprensión de las vidas y la formación de los sujetos. Según Herrera y Olaya (2019), la narrativa es la única forma de acceder a la experiencia de otros y entender cómo se forma la identidad de los individuos. Delory-Momberger (2009) agrega que las historias que contamos sobre nuestras vidas son fundamentales para darles significado y representar nuestra existencia. En este sentido, la narración de Luna sobre la experiencia de desplazamiento y pérdida de su tío no solo relata

hechos, sino que también configura la percepción de su vida. La manera en que Luna cuenta su historia refleja cómo se percibe a sí misma y cómo interpreta su entorno social y cultural, lo que demuestra el poder de las narrativas en la construcción de sí y la comprensión de las experiencias vividas.

Ahora bien, a continuación, se presentan algunas experiencias formativas del trasegar de la vida de Luna. Ella es una joven que estudia en el Sena programación. Para ella, su vida se teje con las memorias de una infancia plena, marcada por la creencia temprana de ser especial entre sus tres hermanos, su hermano mayor le lleva nueve años y tiene dos hermanos mellizos que le llevan un año. “Nací el 24 de agosto de 2006, fui la niña consentida, rodeada de protección y cuidado desde mis primeros días. Esta percepción de singularidad me llevó a una niñez algo arrogante, enfrentándome a la dificultad de relacionarme con otros niños” (Luna, Comunicación personal, 2024). Fueron años de descubrimientos en un colegio público de Bogotá, donde el peso de ser la única niña entre hermanos moldeó su forma de ver el mundo.

Ser la única niña de mi casa, la consentida me hizo ser muy creída, bastante creída, toda mi época de primaria podría decirse que, hasta el tercero de primaria, era muy creída y por lo tanto nadie me quería, nadie quería estar conmigo, se cansaban de mí, era muy arrogante, nadie quería jugar conmigo, entonces eso marcó mi infancia, el hecho de creerme mucho, porque siento que las personas se van a alejar de mí. (Luna, comunicación personal, 2024).

A medida que crecía, el cambio se hizo evidente. La experiencia en la escuela primaria le enseñó lecciones cruciales sobre la humildad y la necesidad de comprender a los demás. La experiencia de que nadie quisiera compartir con ella hizo que en la época del bachillerato transformara su forma de ser.

Fue un proceso que continuó en el bachillerato, donde se enfrentó a desafíos personales y sociales,

en bachillerato ya todo fue cambiando porque al darme cuenta que cuando era pequeña nadie se quería acercar a mí por mi forma de ser, tuve que cambiar, sí o sí, la vida, el destino. Dios me hizo cambiar y cambié para bien, te digo que cambié para bien, porque aprendí a relacionarme con el otro, a entender al otro, a que no era solamente era yo,

también a entender al otro y creo que eso me ayudó mucho en bachillerato, bueno en toda mi experiencia. (Luna, comunicación personal, 2024).

Luna narra que ha vivido una vida marcada por la disciplina y el compromiso desde sus años escolares hasta la actualidad. Durante su etapa de bachillerato, se destacó por ser una estudiante muy juiciosa, disciplinada y centrada en sus estudios. Siempre fue reconocida como la mejor de su salón, destacando tanto en sus calificaciones como en su comportamiento ejemplar. Esta dedicación le permitió evitar problemas con sus compañeros, ya que no le gustaba entrar en conflictos, pero tampoco permitía que se aprovecharan de ella. Aprendió a defenderse de manera efectiva y se ganó el respeto de sus pares. Esta evolución refleja la concepción de formación como un proceso de autoconstrucción constante, en el que el sujeto se encuentra con el otro y regresa transformado. La formación de Luna no se limita al ámbito escolar; también se extiende a sus interacciones sociales y culturales. Su experiencia ilustra cómo la formación implica la apropiación cultural, la transformación personal y la construcción de identidad en un contexto sociocultural complejo.

En sus primeros años también descubrió la importancia de la expresión artística a través del teatro y la danza. Luna participó activamente en diversos grupos durante su bachillerato. Destaca su participación en actividades como porras, donde encontró en el ejercicio una forma de mejorar su salud física y su autoimagen. El compromiso con estas actividades le ayudó a adelgazar y a sentirse más segura de sí misma. Sin embargo, su experiencia más significativa durante estos años fue su participación en teatro y danza. Estas artes se convirtieron en su lugar seguro, donde podía expresar libremente sus emociones y sentimientos. El teatro y la danza le enseñaron que a través del arte se pueden comunicar aspectos profundos de la experiencia humana que a veces resultan difíciles de expresar de otras maneras. En estos espacios, Luna pudo sacar a la luz sus miedos, tristezas y alegrías, encontrando una forma de conectar consigo misma y con los demás de una manera auténtica.

Siguiendo con el relato de Luna los últimos años de su colegio fueron bastante dinámicos y desafiantes. Fue personera de su colegio, esta experiencia estuvo llena de aprendizajes, fue un año en el que enfrentó muchos desafíos y obstáculos, pero aprendió la importancia de levantarse después de caer, lo cual fue fundamental para su crecimiento personal. Considera Luna que llegó a ser personera por lo que había llegado a ser hasta ese momento, en el sentido en que, había desarrollado carisma, resultado del cambio de su experiencia de sí en primaria, siendo una

persona más empática con los demás y con buenas relaciones interpersonales. Además, su dedicación en el estudio, la inmersión en las artes de la danza y el teatro le habían dado una mejor manera de expresarse y su participación en el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa le había ayudado a formarse en su expresión argumentativa y su conciencia por participar de procesos sociales.

Uno de los momentos más significativos para ella fue su graduación del colegio, donde se sentía que una etapa importante había culminado y que estaba lista para enfrentar la vida adulta. Fue un momento de celebración y reflexión, donde recordó todo lo que había vivido en la escuela, incluyendo los desafíos de desapegarse de ese entorno que había sido parte de su vida durante tantos años.

Actualmente, me encuentro estudiando algo que me apasiona, la programación, gracias a la influencia positiva de mi hermano mayor. Estoy cursando un tecnólogo en el SENA y tengo planes de homologarlo a una carrera profesional en unos dos años aproximadamente. Esta experiencia ha sido realmente gratificante y divertida, especialmente porque el ambiente en el SENA es muy diferente al del colegio. Me siento más libre y motivada, lo cual me impulsa a seguir adelante, trabajar en lo que me apasiona y también a ahorrar para mis proyectos futuros. En resumen, mi vida ha estado llena de experiencias significativas que han contribuido a mi crecimiento personal y profesional. (Luna, comunicación personal, 2024).

Luna narra que las personas más significativas en su vida y formación han sido diversas. En primer lugar, está su mamá, quien le ha enseñado valiosas lecciones sobre la fortaleza y la nobleza. A través de su ejemplo, adoptó para su vida la importancia de mantener la compostura y demostrar que se puede superar cualquier adversidad sin recurrir a la grosería o la violencia. “Sus enseñanzas han moldeado mi perspectiva del mundo, mostrándome que, aunque la vida pueda ser difícil, también tengo la capacidad de enfrentarla con determinación y resiliencia. (Luna, comunicación personal, 2024).

Además de su madre, los profesores han tenido un impacto significativo en su desarrollo. Menciona Luna que, desde la escuela primaria hasta el bachillerato, ha tenido la suerte de contar con educadores que han marcado su vida. Sus maestros de filosofía, ciencias sociales y ciencias naturales, entre otros, dice que le han enseñado la importancia de no quedarse callado ante las

injusticias. “Me han inculcado el valor de expresar mis opiniones de manera fundamentada y luchar por causas justas que beneficien a la comunidad en general, no solo a mí misma” (Luna, comunicación personal, 2024). Gracias a ellos, dice que ha comprendido que el cambio en el mundo comienza por cambiar las mentalidades y que cada uno tiene la responsabilidad de contribuir a ese proceso.

Para ella, sus relaciones personales tienen un valor importante en su proceso de desarrollo y crecimiento. Sus amigos más cercanos, desempeñan un papel fundamental al brindarle apoyo y guía en momentos de reflexión y corrección. Luna expresa que “tener amigos que te desafíen y te hagan ver tus errores es invaluable. Ellos no solo están ahí para elogiar lo positivo, sino también para señalar lo que está mal y ayudarte a rectificar” (Luna, comunicación personal, 2024). Asimismo, Luna reconoce la influencia de su familia en la construcción de su red de apoyo. Destaca que la familia no se limita a los lazos de sangre; se trata de aquellos que están presentes y te respaldan en los momentos difíciles.

Esta percepción refleja su comprensión de que el apoyo emocional y social no se limita a las relaciones biológicas, sino que se extiende a aquellos que demuestran un genuino interés en su bienestar y crecimiento personal. En cuanto a los roles desempeñados por amigos, familiares, iglesia, colegio y profesores en su vida y desarrollo personal, Luna enfatiza que cada interacción y experiencia ha dejado una huella en su crecimiento. Su visión es que cada persona, lugar o espacio en su camino le ha enseñado algo. Algunos la han desafiado y derribado, mientras que otros le han ayudado a crecer y fortalecerse. Es un proceso de aprendizaje constante, donde las diferentes influencias moldean su perspectiva del mundo y su forma de relacionarse con los demás. Según Gadamer, la formación implica un proceso continuo de transformación del individuo a través de sus interacciones con otros y su entorno cultural. Esta perspectiva destaca que la formación no es estática, sino dinámica, y que el individuo se moldea constantemente a lo largo de su vida, integrando nuevas experiencias y aprendizajes que contribuyen a su desarrollo personal y a su comprensión del mundo.

En la narrativa de Luna, se evidencia su perspectiva sobre la espiritualidad y la importancia de tener un lugar seguro emocionalmente. Luna expresa una creencia firme en Dios y en una justicia divina que guía su visión del mundo. “Creo mucho en Dios y siento que hay una justicia divina que rige mi vida” (Luna, comunicación personal, 2024), destacando cómo esta creencia ha contribuido a su crecimiento personal y su capacidad para aceptar los acontecimientos de la vida

como parte de un plan mayor. Esta creencia ha sido una interpelación que ha guiado su visión del mundo y ha transformado su experiencia guiando su acción aceptando las cosas que le han pasado tanto a ella como a su familia como una lección de vida con el fin de ser un mejor ser humano.

Esto muestra cómo sus creencias religiosas actúan como una forma de interpelación que influye en su formación subjetiva. Su fe en Dios y la justicia divina no solo guían su visión del mundo, sino que también moldean su acción y aceptación de las experiencias de la vida como parte de un plan superior. Esta interpelación es significativa porque no solo refleja su formación espiritual, sino que también afecta cómo ella interpreta y responde a su entorno y circunstancias. La teoría de Butler enfatiza cómo estas interpelaciones, como la fe religiosa, son fundamentales para la constitución del sujeto.

Además, ella identifica a tres personas como las personas más importantes de su vida y que más la apoyan: su mejor amigo, su mamá y su hermano mayor. Estas personas representan un lugar, donde puede expresar cualquier emoción y recibir apoyo incondicional. Además, reconoce que ella misma es su mayor apoyo, entendiendo que es importante permitirse sentir y expresar emociones para seguir adelante. “Cuando necesito apoyo, recurro a mí misma, permitiéndome sentir y procesar mis emociones para seguir adelante” (Luna, comunicación personal, 2024), reflejando su capacidad para encontrar fuerza y renovación en sí misma.

Otra experiencia que siente que ha marcado su vida es la experiencia con las protestas que ha sido crucial en el cambio de perspectiva de Luna. En cuanto a las protestas, su involucramiento en la manifestación de 2021 contra la reforma agraria le mostró la importancia de expresar sus opiniones con argumentos y de no quedarse callada frente a las injusticias. Aprendió que las protestas son una forma legítima de defender los derechos de manera pacífica y de no permitir que los demás pasen por encima de ellos. Además, las protestas feministas le enseñaron sobre la importancia de la voz de las mujeres y la fuerza que tienen al unirse.

Esta experiencia que tuvo Luna, reviste un interés desde una perspectiva analítica, porque revela la interacción dinámica entre eventos sociales e individuales que moldean la formación subjetiva. La participación de Luna en las protestas contra la reforma agraria en 2021 ejemplifica cómo los acontecimientos históricos y sociales interpelan a los individuos, incitándolos a reflexionar y actuar. Su experiencia demuestra cómo la participación activa en movimientos sociales puede

transformar la perspectiva personal, mostrando la importancia de expresar opiniones con argumentos y de luchar contra las injusticias de manera pacífica pero contundente. Además, resalta el papel crucial de las protestas feministas en empoderar a las mujeres y en la valoración de sus voces en la sociedad. Esta narrativa enfatiza la influencia recíproca entre el individuo y su entorno social, donde las experiencias colectivas influyen en la construcción de Luna y sus acciones individuales.

Luna menciona que participó de las movilizaciones que hubo en su barrio Suba en el que la comunidad marchó en contra de las políticas de Estado que estaban emergiendo en esta época, además, estuvo en ollas comunitarias en donde la comunidad organizaba acciones artísticas de resistencia frente a las formas de represión por parte de la fuerza pública. Esto de nuevo, tiene una relación entre lo micro e individual que pasaba en el barrio de Luna y entre lo macro, es decir, las acontecimientos sociales e históricos que estaban ocurriendo en Colombia para esta época.

Entonces, siguiendo a Runge y Muñoz (2011), el mundo de la vida se organiza en torno a un espacio y tiempo particular, también remite a una variedad de mundos de la vida geográfico e histórico diferentes. En el planteamiento de los autores, se consideran los espacios pedagógicos desde la perspectiva de los mundos de la vida, interpretándolos como entornos formativos. No se sugiere una simple extrapolación; al preguntarse por lo pedagógico de un espacio así, se refiere a su estructura particular y su intencionalidad formativa. Un espacio pedagógico se configura con la intención de formación y se estructura en relación con enseñantes, aprendices, contenidos de aprendizaje y un ideal de formación. El enfoque busca ampliar esta visión, considerando otros espacios pedagógicos más allá de la escuela. El énfasis no está en el espacio físico, sino en la intencionalidad formativa que se le atribuye a ese entorno. La percepción del espacio, la interacción emocional y la atribución de significado contribuyen a los procesos formativos.

Una de nuestras hipótesis en ese sentido es que incluso en la actualidad muchas veces la escuela, el entorno escolar, ya no funge como un espacio pedagógico y, por el contrario, son ahora espacios como el “parche de la esquina”, la gallada, etc., los que se constituyen en espacios pedagógicos por excelencia. (Runge y Muñoz, 2011, p. 17).

La intencionalidad detrás de la transformación de la protesta en un espacio pedagógico radica en varios aspectos clave. En primer lugar, la protesta busca generar conciencia y reflexión en los

participantes al destacar las injusticias y problemas sociales que motivan la movilización. Esta conciencia permite una transformación en la comprensión de las dinámicas sociales y políticas. En segundo lugar, la protesta fomenta el diálogo, ya que los participantes deben expresar sus opiniones, debatir ideas y defender sus posturas ante otros individuos y autoridades. Esto contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas, así como al fortalecimiento de la capacidad de expresar y fundamentar puntos de vista. Además, la protesta busca empoderar a los participantes al brindarles un espacio para hacerse escuchar y para ejercer su derecho a la participación ciudadana.

El texto de Medófilo Medina “Muchedumbres Políticas en Colombia 1893-2022” (2022) proporciona una comprensión profunda del Estallido Social de 2021 en Colombia, destacándolo como un fenómeno de una nueva época histórica. Este estallido, iniciado el 28 de abril de 2021 en respuesta a la Reforma Tributaria, se origina en un contexto de luchas sociales previas, como las protestas estudiantiles contra la reforma a la Ley 30 de 1992, el Paro Agrario de 2013, la Minga Indígena y los acuerdos de paz.

La movilización se extendió a un 75% de los municipios colombianos, con diversos escenarios de protesta. Puerto Rellena en Cali se destacó como un emblema de resistencia. El análisis de Medina subraya las ambigüedades y peculiaridades del movimiento social colombiano, enfatizando la diversidad de escenarios de protesta, la importancia del movimiento juvenil, y la persistencia de liderazgos horizontales. El estallido se caracterizó por su duración e intensidad, siendo el más prolongado en la historia republicana del país. A pesar del debilitamiento posterior, se destacan la creación de núcleos organizativos y eventos significativos como la convocatoria de la primera línea del portal de Las Américas, señalando un intento de organización unificada.

La represión del Estado se manifiesta en la experiencia formativa de Luna durante el estallido social de 2021 en Colombia. Luna vivió de cerca la brutal represión estatal, las diferentes formas de resistencia y las expresiones culturales y simbólicas que emergieron como respuesta. En su localidad de Suba, la represión estatal se hizo evidente el 9 de septiembre de 2021, tras el asesinato del abogado Ordoñez. La comunidad se movilizó en masa, indignada por la violencia policial. Luna fue testigo de la represión en varios puntos críticos, como el CAI de Aures, donde incluso los vecinos participaron en actos violentos. Durante estas jornadas, Luna experimentó de nuevo una relación la con muerte y la pérdida, tras el presunto asesinato de jóvenes como Germán Puentes, Freddy Mahecha, Angie Baquero y Julieth Ramírez por parte de la policía. La

brutalidad estatal contra el derecho a la protesta, impulsada por el Gobierno de Duque y respaldada por la fiscalía general y la Procuraduría, marcó profundamente a Luna en una transformación de descontento y desaprobación de la policía y los mecanismos de represión.

Se reportaron cifras alarmantes, incluyendo homicidios, detenciones arbitrarias, violencia física, violencia sexual por parte de la fuerza pública, víctimas de violencia ocular y trastornos respiratorios.

Las cifras más reiteradas, aunque se advierte siempre que son incompletas, configuran los siguientes resultados: 83 homicidios, 2053 detenciones arbitrarias, 1661 víctimas de violencia física, 35 víctimas de violencia sexual por parte de la fuerza pública, 96 víctimas de violencia ocular, 56 casos de trastornos respiratorios por la inhalación de gases lacrimógenos. Un número aún imprecisa de desaparecidos. (Medina, 2022, p. 280).

La comunidad internacional, incluyendo la ONU y la CIDH, condenó la represión y emitió medidas específicas dirigidas al Gobierno colombiano.

Esto la llevo a moldear una manera de comprender su lugar individual frente a los significados sociales de su época y a buscar maneras de resistir a estos. Por esto es que participó de, como lo llama Runge y Muñoz espacios pedagógicos relacionado su participación activa en este espacio pedagógico de la memoria colectiva a través de diversas acciones simbólicas y comunitarias. Ella participó de la transformación del CAI en una biblioteca popular, pintando grafitis y murales en honor a las víctimas de la represión, como Julieth Ramírez, y organizando velatonos. Luna colaboró en la organización de ollas comunitarias, donde la comunidad se reunía para compartir alimentos, y en la colecta de libros y materiales artísticos, invitando a la comunidad a donar y participar en actividades creativas. La contribución de Luna en estas actividades no solo demuestra su resistencia contra la represión estatal, sino que también convierte el espacio en un lugar de aprendizaje y memoria colectiva, promoviendo una narrativa contra las formas de represión y fortaleciendo la solidaridad comunitaria.

Desde la perspectiva teórica de la narración y la biografización, la experiencia de Luna con la injusticia y la lenta reparación por parte del Estado se convierte en un relato que moldea su comprensión de su lugar en la sociedad y su motivación para participar en las protestas. Luna narra su vida y experiencias, integrando eventos personales y sociales en una narrativa coherente que le da sentido y dirección. La narrativa permite a Luna acceder y apropiarse de sus

experiencias y las de otros, representando su existencia a través de historias que reflejan su resistencia y su búsqueda de justicia.

La participación de Luna en protestas y acciones comunitarias, como la transformación del CAI en una biblioteca popular y la organización de actividades en memoria de las víctimas de la represión, ejemplifica cómo su narrativa biográfica está influenciada por contextos sociales y políticos. Luna no solo relata estos eventos, sino que asigna roles y establece jerarquías, transformando una sucesión de eventos en una secuencia significativa y con propósito. Esta narrativa inscribe a Luna en la historia y la cultura de su época, mostrando cómo se ha dado forma y cómo sus acciones están moldeadas por la lucha contra la represión estatal y la búsqueda de justicia. La narrativa de vida de Luna está en constante reconfiguración, reinterpretando el pasado y anticipando el futuro, contribuyendo así a su formación.

Durante su tiempo en secundaria de noveno a grado once, participó del proyecto “Reconstrucción del conflicto armado en familia” que estaba adscrito a la iniciativa de la Secretaría de Educación de Bogotá: Justicia Escolar Restaurativa (JER). Dicha iniciativa hace parte de las políticas públicas del Estado que tiene el reto de hacer consciente a la comunidad de la importancia de los procesos de educación para la sociedad, a través del empoderamiento de las comunidades educativas protagonistas del cambio de las realidades escolares. Asimismo, espera transformar los imaginarios alrededor de la conflictividad y consolidar a la comunidad como un centro de paz, reconciliación y cuidado.

La implementación de estos proyectos educativos refleja una intencionalidad clara de las políticas públicas de formar ciudadanos que puedan internalizar valores de justicia, reconciliación y convivencia pacífica. Al involucrar a los estudiantes en actividades que promuevan la reflexión sobre el conflicto armado y su impacto, el Estado no solo educa sobre la historia reciente, sino que también fomenta la capacidad de los jóvenes para ser agentes de cambio en sus comunidades. Este enfoque formativo subraya la importancia de la educación como una herramienta para la transformación social y el fortalecimiento del tejido social, alineándose con la idea de que la formación humana es un proceso dinámico y continuo que va más allá del aula. De ahí que se puede pensar lo particular de la formación de los sujetos que participan del proyecto y el interés social del Estado frente a ellos, es decir, son estos discursos los que propiciarían unas formas de ver el mundo y actuar sobre él.

Una experiencia también muy bonita de mucho aprendizaje, en serio que ha sido de las experiencias, donde más me he soltado, sobre todo el momento de hablar de mis sentimientos, de lo que yo sentía y ver lo que los demás también sienten y que a través de esta experiencia, pudimos construir un texto que pudimos compartir con la comunidad y muchas partes de la ciudad, con el fin de dar a conocer las experiencias del conflicto armado de nuestras familias y el impacto que esto ha tenido en nuestras vidas. (Luna, comunicación personal, 2024).

Esta experiencia cambió su comprensión del conflicto armado, pues hubo una transformación en ella al ver nuevas posibilidades para el conflicto no solo en términos de represión y dolor en su vida, sino también encontró formas para contribuir a la comunidad y la transformación de las prácticas de violencia.

Este proyecto no solo le permitió conectar con otras personas que compartían sus experiencias, sino que también les dio voz a estas historias y se encaminó en generar conciencia sobre las realidades que enfrentan muchas comunidades en Colombia. La voz otorgada a estas historias individuales dentro de un marco colectivo permitió la construcción de significados sociales más amplios. Al dar visibilidad a estas realidades y alentar la reflexión y la conciencia sobre ellas, el proyecto contribuyó a formar en Luna una comprensión más profunda de las complejidades y desafíos que enfrentan diversas comunidades en Colombia. En este sentido, los significados sociales que emergen de estas interacciones colectivas permiten una formación en el sujeto al ampliar su perspectiva y promover un sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la sociedad en la que están insertos.

Entonces la experiencia de participar en la creación del texto ‘Voces sin Olvido’, me permitió darme cuenta de que muchas personas viven en una burbuja de ignorancia respecto al conflicto armado en Colombia. El texto fue una forma de abrir la mente de las personas y mostrarles la realidad que muchas veces ignoran. Además, esta experiencia me permitió conocer historias de otras personas afectadas por el conflicto, lo cual me hizo comprender que todos en algún momento están relacionados con este tipo de situaciones, aunque sea de forma indirecta. (Luna, comunicación personal, 2024).

La experiencia de Luna al participar en la creación del texto ‘Voces sin Olvido’ le permitió comprender la importancia de compartir historias personales para generar conciencia sobre el

conflicto armado en Colombia. Este proceso no solo involucró la conexión entre las narrativas individuales, sino que también evidenció las relaciones profundas que existen entre lo individual y lo colectivo, lo social, lo histórico y lo geográfico. A través del texto, Luna logró romper la burbuja de ignorancia social al mostrar la realidad que muchas personas desconocen. Además, al conocer las historias de otros afectados por el conflicto, Luna pudo percibir la interconexión entre las experiencias individuales y la forma en que todos están relacionados con situaciones similares, mostrando la dimensión social y compartida de estas experiencias. Así, el proyecto no solo tuvo un impacto a nivel individual, sino que también contribuyó a tejer vínculos entre lo personal y lo colectivo, lo histórico y lo contemporáneo, lo local y lo global.

Antes de materializar el proyecto del texto, Luna pasó por varias experiencias educativas y culturales que la ayudaron a comprender mejor el tema del conflicto armado. Visitó el Centro de Memoria, asistió a exposiciones y reuniones, todo lo cual contribuyó a su comprensión profunda del tema y le permitió encontrar la voz para contar la historia de su familia. Esta experiencia le permitió transformar la idea de que el conflicto solo está asociado al dolor y entender que es crucial que estas historias sean conocidas y reconocidas para que las personas afectadas puedan ser restauradas y que la sociedad en su conjunto tome conciencia de estas realidades

Otra experiencia que la impactó fue el trabajo artístico de Jesús Abad Colorado y su capacidad para expresar a través de la fotografía el dolor, la tristeza y la angustia causados por el conflicto armado. Esto le dio una idea de que el arte es el medio para sensibilizar a la sociedad y poner en relieve las historias de las personas afectadas. Sumando esto a su formación y la apropiación del propósito que ahora se había planteado. También, el trabajo colaborativo con otros colegios que también participaban en el proyecto JER le enseñó que muchas personas comparten el mismo objetivo de poner fin al conflicto armado y trabajar por la restauración de quienes han sido directamente afectados. Esta experiencia reforzó su convicción de que el trabajo colaborativo puede lograr un cambio significativo.

5.2 Ana, para-control

Ana es una joven que nació en Bogotá el 1 de agosto de 2006 y ha vivido toda su vida en Bogotá, en Suba, específicamente en Santa Cecilia, junto a sus padres y sus dos hermanos mayores. Ana estudia física en la Universidad Distrital, destacándose académicamente como una forma de validación personal. Su familia tiene una historia marcada por el conflicto armado en Colombia, particularmente en San Roque, Cesar. Lugar en el que su tío Andrés fue asesinado y presentado

como un falso positivo por los paramilitares. Este evento traumático forzó a su familia a enfrentar el desplazamiento forzado, buscando refugio en Bogotá. La experiencia de pérdida y desplazamiento ha dejado una profunda marca en Ana y su familia, quienes han tenido que reconstruir sus vidas lejos de su hogar original.

Ana inicia su narración de cuál fue la relación que tuvo su familia con el conflicto armado y cómo esto significó un desplazamiento de sus hogares con una frase: “entrada la madrugada de ese fatídico día mientras los habitantes del pueblo descansaban, nadie podría imaginar que el ruido de autos pasando por el pequeño pueblo anunciaba el trágico destino que esperaba a San Roque, Cesar” (Ana, comunicación personal, 2024). En medio del contexto del conflicto armado en Colombia, las experiencias personales de pérdida y desplazamiento adquieren una relevancia significativa. Ana, al compartir la historia de su familia, resalta cómo estas vivencias impactan la vida de las personas y marcan su trayectoria.

La experiencia que tuvo mi familia con el conflicto armado fue por parte de la familia de mi mamá con la muerte de su hermano Andrés. A él lo hicieron pasar como un falso positivo, o sea, lo hicieron pasar como guerrillero. Esto fue en 1999, un 16 de agosto, en San Roque del César. (Ana, comunicación personal, 2024).

El relato de Ana sobre la muerte de su tío ofrece una mirada a la violencia en Colombia durante los años más intensos del conflicto armado, involucrando a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupos paramilitares, y fuerzas del gobierno. La experiencia descrita por Ana subraya cómo las comunidades y familias frecuentemente se encontraban atrapadas en el cruce de acusaciones y violencias de múltiples frentes, sufriendo las consecuencias.

Durante la época en que las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) lideradas por figuras como Jorge 40 estaban en actividad, se desató un conflicto violento contra los guerrilleros y cualquier individuo sospechoso de colaborar con ellos. En este contexto, la falsa narrativa que implicaba a un familiar de Ana, quien era rector de un colegio, en actividades guerrilleras y en el almacenamiento de armas en la institución, ejemplifica la estigmatización y las acusaciones injustas que podían tener consecuencias mortales.

Las condiciones sociales y políticas de una época pueden tener un impacto profundo en la configuración específica de una familia, como se evidencia en las vivencias de la familia de Ana en el Cesar. Por esto es necesario comprender la manera en que se relaciona el relato de Ana con

las condiciones de época que estaban ocurriendo en el Cesar, según el texto del Centro de Memoria Histórico “La maldita tierra. Guerrilla, paramilitares, mineras y conflicto armado en el departamento de Cesar” (2016) se plantea la idea de que en los años noventa los paramilitares incursionaron en el Cesar con la idea asesinar o secuestrar familiares de las FARC o el ELN, “Una ley del talión particularmente cruel, con la que esperaban frenar los secuestros en el departamento y negociar la liberación de ingenieros y ganaderos que estaban en poder de la guerrilla” (CNMH, 2016, p. 41). Es el caso de una masacre perpetrada por las Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá en 1996 que dejó 10 personas muertas y 16 secuestrados familiares de la guerrilla.

Los paramilitares enviados al Cesar por el ganadero cordobés Salvatore Mancuso, seguían órdenes de René Ríos (alias Santiago Tobón) y el exguerrillero Baltazar Mesa Durango. En 1996, el paramilitarismo comenzó una expansión significativa bajo la organización Accu (Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá), fundada por los hermanos Fidel, Carlos y Vicente Castaño. Esta estructura fue fundamental para establecer control violento en varias regiones, incluyendo Cesar, Urabá, Córdoba, Sucre, Chocó, Magdalena, Antioquia, los Llanos Orientales y el Catatumbo, y luego se convirtió en la base de las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia).

Salvatore Mancuso, mano derecha de los Castaño, contó en una versión de Justicia y Paz que él y otros enviados de las Accu se reunieron en el club Valledupar con numerosos comerciantes, políticos y ganaderos, todos decididos a eliminar la guerrilla. “Entre los que escuchaban atentamente estaba el arrocero vallenato Rodrigo Tovar Pupo, con fama de mamagallista y buena vida, y al que la guerra embrujó hasta convertirlo en Jorge 40, uno de los jefes más sanguinarios de las AUC” (CNMH, 2016, p. 44). La llegada de los paramilitares intensificó el conflicto armado en lugar de calmar a la guerrilla. El secuestro aumentó significativamente en la región: en 1996, hubo 87 secuestros; en 1997, se registraron 150; y en 2001, la cifra llegó a 436, el peor registro en Cesar (CNMH, 2016).

A finales de 1998, en un campamento paramilitar en Cesar, Jhon Jairo Esquivel Cuadrado se reunió con Jorge 40, quien recién asumía como líder paramilitar en la región. Jorge 40 había pasado a la clandestinidad tras dos arrestos que revelaron sus vínculos con el paramilitarismo. Esquivel, conocido como El Tigre por su tatuaje en el brazo izquierdo, era un exsoldado profesional de San Pedro de Urabá y protegido de los hermanos Castaño. Ascendió rápidamente y, con menos de 25 años, ya lideraba un grupo de sicarios en la zona minera.

Esquivel, con una actitud estricta, recuerda que siempre quiso expandir su influencia y tener un gran ejército de autodefensas. Jorge 40 le indicó que, para crecer, debían ser implacables. Actualmente, Esquivel está encarcelado en la Modelo de Barranquilla, junto a muchos desmovilizados del Bloque Norte de las Autodefensas Unidas de Colombia. Salvatore Mancuso ya había establecido un precedente al reunirse varias veces con miembros de la élite vallenata, instigado por Jorge y Lucas Gnecco, con quienes fundó la Convivir Guaymaral. En esos encuentros, pidió a ganaderos, narcotraficantes, empresarios y políticos que contribuyeran a enfrentar la violencia guerrillera. Fue entonces cuando los paramilitares hicieron sus primeras incursiones en Valledupar, asesinando a líderes de izquierda como los sindicalistas de la Cicolac.

Siguiendo con el relato de Ana,

cuando mi tío estaba en su casa, ya todos durmiendo, en el pueblo en el que él vivía llegó una camioneta con paramilitares y de todas las casas sacaron personas, a él también, y los asesinaron a todos en la plaza del pueblo, diciendo que todos eran los que habían asesinado eran guerrilleros. (Ana, comunicación personal, 2024).

Esta práctica era parte de una estrategia más amplia de los paramilitares para instaurar miedo en la población y consolidar su control territorial, a menudo justificando sus actos bajo la premisa de la contrainsurgencia.

El relato de Ana ilustra cómo la violencia ejercida por los paramilitares no solo fue un acto de represión directa, sino también una forma de interpelar a la población y ejercer control sobre ella. La llegada de la camioneta con paramilitares a su pueblo y la ejecución pública de su tío y otros residentes formaban parte de una estrategia para infundir temor y someter a la comunidad a su autoridad. Esta interpelación se manifiesta en la narrativa de que todos los asesinados eran guerrilleros, una etiqueta que justificaba la violencia indiscriminada y legitimaba la brutalidad de los actos paramilitares.

El impacto de esta interpelación va más allá de la violencia física; también afecta profundamente las percepciones y las creencias de las personas en cuanto a seguridad, justicia y confianza en las instituciones. Para Ana y su familia, la experiencia de la ejecución de su tío en la plaza del pueblo representó una pérdida devastadora y un quiebre en su percepción de seguridad y de la realidad circundante. Este tipo de eventos violentos y coercitivos moldearon las percepciones

individuales y colectivas de la sociedad, erosionando la confianza en las instituciones estatales y en la capacidad del sistema legal para proteger a los ciudadanos.

Según el portal Verdad Abierta (2010) en su artículo “¿De dónde salieron los ‘paras’ en el Cesar?

Oficialmente el paramilitarismo en Cesar empezó cuando 25 hombres armados se instalaron en junio de 1996 en las sabanas del Ariguaní en los límites entre Magdalena y Cesar. Fueron enviados por los hermanos Castaño y por Salvatore Mancuso a petición de algunos empresarios, políticos y hacendados vallenatos. (Verdad Abierta, 2010, párr. 1).

En 1995, Salvatore Mancuso fue enviado por Carlos Castaño para reunirse con empresarios y hacendados en Cesar, buscando protección contra el secuestro guerrillero. Jorge 40 y Mancuso planearon enfrentar la subversión en la región Caribe para evitar la consolidación de estados paralelos. La llegada de los paramilitares fue bienvenida por algunos ganaderos desesperados y se asociaron con Convivir para consolidarse en la región. Líderes como Jorge Gnecco y Hughes Rodríguez facilitaron la expansión de las Autodefensas. Sin embargo, la violencia paramilitar aumentó los secuestros y masacres, empeorando la situación en Cesar.

Siguiendo con el relato de Ana, el impacto de la noticia de la muerte de Cesar, y la manera en que fue revelada, tuvo consecuencias, particularmente, para la abuela de Ana, evidenciando cómo la violencia política se extiende más allá de las víctimas directas y permea todo el entorno familiar.

Cuando a ella le hicieron saber que a Andrés lo habían asesinado, no se lo había hecho saber nadie de la familia, se lo habían ocultado, sino que ella se enteró después cuando vio las noticias, que habían dicho que habían matado a 7 guerrilleros, y entre ellos aparecía mi tío Andrés. Entonces el choque de enterarse mucho después de lo que se habían enterado todos en la familia, y como que le ocultaran que le habían matado a un hijo, fue muy fuerte para ella y eso le causó un derrame cerebral, y a causa de eso unos años después mi abuela murió. (Ana, comunicación personal, 2024).

La forma en que la abuela de Ana se enteró del asesinato de su hijo, en vez de haberla recibido de manera privada, ella lo descubrió públicamente a través de las noticias. Las noticias reportaron la muerte de Andrés no como un asesinato de un civil, sino bajo la categorización de guerrillero, lo cual puede haber sido parte de la estrategia de desinformación o estigmatización utilizada por los actores armados para justificar sus acciones.

Esta práctica de falsos positivos, según el portal Verdad Abierta (2022) era común en el departamento del Cesar, donde en las declaraciones para JEP por parte de varios miembros del ejército en los cuales relatan que por un plato de comida y cien mil pesos habían matado a varios inocentes haciéndolos pasar por guerrillero.

Declaraciones como esas también fueron realizadas hace más de diez años en el proceso de Justicia y Paz, en el que desmovilizados de las Auc confesaron pactos entre ‘Jorge 40’ y el coronel (r) Mejía. De hecho, el oficial del Ejército Nacional fue condenado por la justicia ordinaria, pero recobró su libertad de manera condicional al someterse a la JEP, a cambio de aportar verdad en el esclarecimiento de los ‘falsos positivos’. (Verdad Abierta, 2022, párr. 9).

El caso del Cesar dentro de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) revela un complejo entramado de violaciones a los derechos humanos perpetradas por miembros del Batallón La Popa. A través de los llamados ‘falsos positivos’, se ejecutaron numerosos asesinatos extrajudiciales de civiles bajo falsas promesas y engaños, con el objetivo de presentarlos como bajas en combate para mejorar las estadísticas del batallón. Este plan involucró a diversos niveles jerárquicos dentro del batallón, desde reclutadores hasta altos mandos, quienes coordinaban y encubrían estos crímenes para obtener beneficios como ascensos, viajes y otros privilegios. Las víctimas, muchas de ellas personas vulnerables y comunidades indígenas, sufrieron un daño multidimensional que afectó no solo sus vidas, sino también su cultura, salud y tejido social

Ahora bien, la muerte posterior de la abuela de Ana, años después del incidente, pero relacionada con el trauma sufrido, destaca las consecuencias a largo plazo del conflicto armado en la salud mental y física de los individuos involucrados. Las familias de las víctimas a menudo enfrentan un duelo complicado, cargado no solo de dolor por la pérdida, sino también de ira y confusión por las circunstancias de la muerte y, en muchos casos, de una falta de justicia y claridad sobre los eventos.

Este relato es un reflejo de la necesidad de abordar las repercusiones del conflicto no solo a nivel político y social, sino también a nivel personal y familiar. Ilustra la importancia de sistemas de apoyo para las familias afectadas y la necesidad de procesos de verdad y reconciliación que puedan ofrecer algún tipo de cierre a las innumerables historias de dolor y pérdida. También, cómo los medios de comunicación tienen responsabilidad en el manejo de la información que

afecta a las víctimas y sus familias, que deberían ser protegidas de revictimización y respetadas en su duelo.

El asesinato del tío de Ana no solo dejó una cicatriz emocional en su familia, sino que también marcó un punto de inflexión en sus vidas, impulsando una decisión drástica y transformadora, esto es, dejar su hogar en César para buscar un nuevo comienzo en Bogotá. Este movimiento, motivado por el deseo de escapar de los dolorosos recuerdos y la asociación con la violencia, es emblemático de las dificultades y decisiones a las que se enfrentan muchas familias en regiones afectadas por el conflicto.

El desplazamiento forzado que experimenta la familia de Ana después del asesinato del tío es una interpelación que los coloca en una encrucijada significativa. Esta situación los obliga a enfrentarse a los significados sociales asociados con los paramilitares y el miedo persistente de posibles represalias. La familia se ve interpelada a tomar una decisión drástica sobre su futuro y su seguridad, ya que permanecer en su hogar implica un riesgo inminente para sus vidas debido a la presencia de actores armados violentos. Este contexto interpelativo crea una tensión emocional y social intensa, llevando a la familia a considerar la opción de abandonar su hogar en busca de protección y un nuevo comienzo en Bogotá. La decisión de desplazarse se convierte así en una respuesta directa a las interpelaciones sociales y el miedo generado por la violencia de los paramilitares, destacando cómo estos factores ejercen una influencia significativa en las vidas y decisiones de las personas afectadas por el conflicto armado en Colombia.

La decisión de mudarse buscando seguridad y estabilidad es común en contextos de violencia, donde la seguridad personal y las oportunidades económicas se ven gravemente comprometidas. La madre de Ana, al trasladarse a Bogotá, no solo buscaba un refugio físico sino también oportunidades económicas que, en su lugar de origen, marcado por el conflicto, eran limitadas o inexistentes. Esta búsqueda de estabilidad es una narrativa común entre los desplazados internos, quienes a menudo tienen que dejar atrás todo lo conocido en la esperanza de construir un futuro mejor en lugares más seguros.

Sin embargo, este tipo de migración interna viene acompañada de una dualidad de emociones, como lo describe la madre de Ana: la esperanza y el miedo. La esperanza de que la vida en la nueva ubicación ofrezca mejores oportunidades y un entorno más seguro, contrasta con el miedo a lo desconocido, a la posibilidad de fracasar y a la perspectiva de tener que regresar a un lugar

asociado con traumas pasados. Este miedo no es infundado, ya que adaptarse a un nuevo entorno puede ser desafiante, especialmente sin el apoyo de una red establecida de familiares y amigos, además la madre de Ana debe adaptarse a un territorio que no conoce, pero en el que debe ver por su familia modificando su rol en la familia, tomando una nueva figura de proveedora.

La migración forzada ha producido y sigue produciendo cambios importantes en los roles desempeñados por hombres y mujeres y, estos cambios, en el caso de las mujeres cabeza de familia, generan cargas materiales que deben soportar de forma extraordinaria y abrupta. Así, por ejemplo, una importante proporción de mujeres campesinas víctimas de desplazamiento, se han visto obligadas a asumir el rol de proveedoras del hogar, bien sea por la muerte, desaparición o separación de sus esposos, o por las dificultades que enfrentan sus compañeros para acceder a una fuente de recursos estable. (CNMH, 2015, p. 411)

La experiencia de la familia de Ana ilustra las complejas dinámicas del desplazamiento interno en Colombia, un país con uno de los mayores números de desplazados internos en el mundo, donde el conflicto armado ha forzado a millones a abandonar sus hogares en busca de seguridad. El traslado de la familia refleja no solo la búsqueda de seguridad y estabilidad económica, sino también el intento de reconstruir la vida lejos del constante recuerdo de la violencia.

Como mi mamá lo cuenta, es una experiencia rara trasladarse. Es como, uno tiene esperanza, pero a la vez miedo, como esperanza de que las cosas mejoren, pero también el miedo de que las cosas no vayan a mejorar, y pues tener que volver a las tierras con las manos vacías. (Ana, comunicación personal, 2024).

Estos eventos de violencia y pérdida en Ana marcaron un momento significativo de autoconocimiento y comprensión del dolor compartido que moldea la identidad y las interacciones dentro de su entorno más cercano. Al descubrir comprender las profundas heridas y los sucesos dolorosos que sus familiares habían experimentado, Ana enfrentó la dura realidad de que su historia familiar estaba entrelazada con sufrimiento y pérdida. Esta toma de conciencia no solo muestra la complejidad de las relaciones dentro de la familia, sino que también refleja cómo los eventos traumáticos pueden ser reprimidos o no discutidos en el entorno familiar, a menudo para proteger a los más jóvenes o por el dolor que implica su recuerdo.

En cuanto a la búsqueda de reparación del Estado, la decisión de la madre de Ana de no buscar compensación contrasta con la de otros familiares que sí lo hicieron. Esta diferencia en las respuestas ante la injusticia puede estar influenciada por varios factores, incluyendo el deseo de dejar atrás el pasado, la desconfianza en los procesos legales y el deseo de evitar revivir el trauma. La reparación del Estado, destinada a ofrecer algún tipo de compensación o reconocimiento oficial a las víctimas de violencias, es un proceso complejo que no todos están dispuestos o son capaces de enfrentar debido al dolor emocional que puede reavivar.

La situación de la madre de Ana destaca la variabilidad de las respuestas humanas frente al trauma y la pérdida. Algunos pueden buscar justicia o reparación como una forma de cerrar capítulos dolorosos, mientras que otros prefieren el silencio o la negación como mecanismo de afrontamiento. Este aspecto de la historia de Ana proporciona una visión sobre cómo las experiencias individuales y colectivas moldean las decisiones personales y las perspectivas sobre la justicia y el duelo en el contexto de conflictos y violencias prolongadas.

A continuación, se presentan algunas experiencias formativas que han moldeado la visión de vida de la entrevistada. Ana es una joven que nació en Bogotá el 1 de agosto de 2006 y ha vivido toda su vida en Suba, específicamente en Santa Cecilia, junto a sus padres y sus dos hermanos mayores. Desde temprana edad, ha experimentado una relación compleja con sus hermanos, caracterizada por momentos de amor y odio. Aunque no se ha sentido muy cercana a ellos, los quiere bastante.

A medida que he crecido, he sentido una inclinación por destacarse académicamente. Lograr buenos resultados en mis estudios representa una forma de validación personal. Siempre me esfuerzo por hacer las cosas lo mejor posible y busco sobresalir en mis actividades. Sin embargo, tengo sentimientos encontrados respecto al reconocimiento externo de mis logros. Por un lado, me agrada que la gente reconozca mi trabajo, pero, por otro lado, me incomoda un exceso de reconocimiento. Esta ambivalencia ha definido mi relación con el reconocimiento público de mis logros. (Ana, comunicación personal, 2024).

Ana menciona que el estudio ha sido un factor determinante en su vida, se recuerda desde niña como alguien muy disciplinada, algo introvertida, pero que en sus primeros años fue cambiando debido a amigos que fue conociendo en su camino y se fue soltando.

Durante su trayectoria educativa en un colegio público de Bogotá desde el año 2012, ha tenido la oportunidad de conocer diversas facetas de la vida académica y social que han moldeado su perspectiva. En este contexto, ha entablado relaciones valiosas, especialmente en el ámbito de la amistad, algunas de las cuales perduran hasta el día de hoy. Sin embargo, también ha experimentado la necesidad de distanciarme de ciertas personas cuya influencia resultó ser perjudicial para su desarrollo personal.

Uno de los hitos más significativos en mi vida fue mi participación en el programa 'Ella es Astronauta' de la Fundación She Is, en el año 2023. Esta experiencia no solo me permitió adentrarme en el fascinante mundo de la exploración espacial, sino que también despertó en mí una profunda curiosidad por comprender los misterios del universo y su funcionamiento. Este interés innato fue determinante en mi decisión de iniciar mis estudios universitarios en física en la Universidad Distrital, donde actualmente me encuentro cursando mi primer semestre. (Ana, comunicación personal, 2024).

Durante su participación en el programa, también tuvo la oportunidad de aplicar sus conocimientos y habilidades al desarrollar un proyecto de biodigestor, el cual tuvo como objetivo contribuir al colegio. Aunque lamentablemente no pude concretar completamente este proyecto debido a su graduación y la pérdida de contacto con el colegio, esta experiencia le brindó una visión más amplia de las posibilidades de aplicación de la ciencia y la tecnología en la resolución de problemas cotidianos. Su trayectoria en el colegio y su participación en el programa 'Ella es Astronauta' ha sido fundamental en su desarrollo personal y académico, guiándose hacia su pasión por la física y la exploración del espacio, así como proporcionándole experiencias en la aplicación práctica de sus conocimientos para el beneficio de la comunidad.

En su formación y desarrollo, Ana reconoce que las personas que más han impactado su vida han sido su mamá y algunas figuras significativas en su experiencia escolar. Su mamá siempre ha buscado enseñarle valores y principios positivos, aunque Ana considera que la mayor influencia en su crecimiento provino del colegio, debido a la relación de odio y amor que tenía con sus hermanos. En cuanto a figuras escolares, destacaría a sus profesores de matemáticas y su profesora de física, quien ha sido una presencia constante en su vida desde sexto grado hasta ahora. Con la profesora de física, Ana ha sentido un confort maternal y una comunicación cercana que han sido muy importantes para su desarrollo. En cuanto a sus amistades han sido personas a quien Ana admira y valora mucho. Aunque no siempre haya seguido sus consejos al

pie de la letra, las enseñanzas y el apoyo de su mejor amiga han sido fundamentales para Ana. Cada una de estas personas ha tenido una influencia distinta en la forma en que ve el mundo y cómo afronta las situaciones. Según Ana, su mejor amiga le enseñó a levantarse y seguir adelante sin importar las circunstancias, a ser más asertiva y a enfrentar las dificultades de frente. Por otro lado, su profesora de física ha motivado a Ana a confiar más en sí misma, a reconocer sus capacidades y a seguir adelante con confianza, asegurándole que siempre tendrá su apoyo.

Menciona Ana que se refugia en la música, en especial le gusta la música oriental como el K-Pop y recurre a ella para comprender las situaciones que se le aparecen. La relación de Ana con la religión y la iglesia es un aspecto importante de su vida familiar. Proviendo de una familia muy religiosa, Ana se considera una persona creyente, creyendo en la existencia de un ser superior y en Dios. Sin embargo, nunca sintió que la iglesia fuera algo impuesto en su vida. Ana reconoce la importancia de tener creencias y valores religiosos, pero al mismo tiempo cuestiona la idea de la iglesia y la religión como instituciones formales. Para ella, estas estructuras pueden alejar a las personas de sus creencias al imponer dogmas y normas que a veces no se alinean con la esencia personal de la fe.

Creo que la relación con las creencias es algo íntimo y personal, más allá de la asistencia regular a la iglesia o la participación en rituales religiosos. Considero que la conexión con la espiritualidad es algo que cada individuo debe cultivar de manera propia, sin necesidad de intermediarios institucionales. (Ana, comunicación personal, 2024).

Durante el período de la pandemia, Ana experimentó una transformación profunda en su vida emocional y mental. La falta de validación académica, que siempre había sido un pilar importante en su vida, se convirtió en una fuente de desafío y frustración. Esta situación la llevó a cuestionar su propio valor y a sentir que defraudaba a aquellos que confiaban en ella, generando un impacto emocional significativo. A pesar de la desconexión que experimentó durante la pandemia, Ana también reconoce que este período la conectó de manera única con sus propias emociones y experiencias. Las dificultades y desafíos que enfrentó durante este tiempo, aunque fueron difíciles y hasta traumatizantes, contribuyeron a moldear su personalidad y su visión del mundo.

Ana describe su experiencia durante la pandemia como una etapa en la que se volvió más estoica en ciertos aspectos. Esto se debe a que, al enfrentar una situación tan desafiante y desconocida

como lo fue la pandemia, tuvo que desarrollar una actitud de fortaleza y control emocional para poder sobrellevarla.

Durante este período, me vi obligada a adaptarme a cambios repentinos en mi vida cotidiana, como la transición al aprendizaje virtual, la restricción de actividades sociales y la incertidumbre sobre el futuro. Estos desafíos me llevaron a adoptar una mentalidad más estoica, caracterizada por la aceptación de lo que no podía cambiar y la búsqueda de soluciones prácticas para enfrentar las dificultades. (Ana, comunicación personal, 2024).

A pesar de las adversidades, Ana encontró en el estoicismo una forma de mantenerse centrada y enfocada en lo que estaba a su alcance. Esto incluye cuidar su bienestar emocional, mantener una rutina de estudio y buscar maneras de mantenerse conectada con sus seres queridos a pesar de la distancia física impuesta por la pandemia.

Según ella, experimentó un notable aumento en su acceso a internet, lo que a su vez amplió su exposición a diversas perspectivas y realidades globales que antes no había notado ni considerado en profundidad. Este acceso constante y en tiempo real a información le permitió formar opiniones más informadas y conscientes sobre temas sociales y culturales. Una de las áreas donde Ana notó un cambio significativo en su percepción fue en su entendimiento y apreciación del feminismo. Señala que comenzó a entender el feminismo no solo como una lucha por la igualdad de género, sino como un movimiento complejo y diverso que abarca una amplia gama de temas incluyendo justicia social, derechos reproductivos y violencia contra las mujeres. La exposición a diferentes voces y testimonios a través de artículos, videos, y foros de discusión la ayudó a ver las múltiples facetas y los desafíos específicos que enfrentan las mujeres en diferentes partes del mundo. Esto incluyó reconocer cómo ciertas estructuras de poder y privilegio pueden influir y perpetuar desigualdades, y cómo el feminismo puede ofrecer herramientas para desafiar y cambiar estas dinámicas.

A lo largo de este tiempo, Ana ha desarrollado opiniones fuertes, pero también ha aprendido a apreciar la importancia de los demás, ha llegado a valorar que no todas las situaciones se pueden definir en términos absolutos. Reflexionando sobre su desarrollo personal, Ana reconoce que ha madurado, aprendiendo a respetar las creencias de los demás mientras distingue entre la validez y el respeto que una opinión merece. Para ella, no todas las opiniones son válidas en el sentido

de que cada persona tiene derecho a tenerlas, pero no todas merecen el mismo nivel de respeto, dependiendo de su fundamento y su impacto en la sociedad.

En la reflexión de Ana sobre las experiencias relacionadas con el conflicto armado en Colombia. Ana destaca la importancia de comprender la historia y el contexto histórico que ha marcado a Colombia, reconociendo la fuerza y el dolor que este conflicto ha traído a todos los ciudadanos, aunque a menudo este impacto no sea evidente de inmediato en el día a día.

Entonces, creo que es importante no olvidar lo que ha pasado y también buscar formas de sanar y construir un mejor futuro para la Colombia que conocemos. A través de estas experiencias, según yo, he aprendido a valorar la importancia que tiene la empatía y la reconciliación para buscar ese mejor futuro y llegar a sanar en algún momento. (Ana, comunicación personal, 2024).

Esta perspectiva muestra una conciencia y compromiso social, reconociendo que la reconciliación y la empatía son fundamentales para avanzar hacia un mejor futuro. Para ella a pesar de las diferencias individuales y las experiencias únicas de cada persona, hay un elemento común que une a todos los colombianos en su lucha por la sanación y la construcción de un país mejor. Esta percepción de unidad en la diversidad refleja una visión esperanzadora de que, a través del entendimiento mutuo y el trabajo conjunto, es posible superar las divisiones y avanzar hacia un futuro más inclusivo y pacífico.

La experiencia más significativa que Ana tuvo en el proyecto de la Justicia Escolar Restaurativa (JER) fue el momento en el que escribió la historia de su familia y comprendió que todos han pasado por situaciones difíciles, incluso sin saberlo o sin ser conscientes de ello. Este hecho marcó un punto crucial en su participación en el proyecto, ya que le permitió conectar con la realidad que muchas veces queda oculta o ignorada. Además, menciona que escuchar las historias compartidas durante los círculos de mediación también fue impactante. El testimonio de sus compañeros y testigos reveló situaciones fuertes y dolorosas, lo cual representó un golpe de realidad incómodo pero necesario. Esta experiencia se percibe como un despertar a la cruda realidad de las vivencias de otras personas y la comprensión de la complejidad de los conflictos y traumas que pueden existir en la sociedad.

Escuchar las historias que compartían cuando llevaban testigos a los círculos de la palabra y las historias que contaban los mismos compañeros eran cosas muy fuertes, era como

un golpe de realidad feo, era un escupitajo a la cara, que siento que fue la más significativa y a la vez más dura experiencia que he tenido. (Ana, comunicación personal, 2024).

El análisis de esta experiencia muestra la sensibilidad de Ana hacia las historias de vida y las situaciones que afectan a las personas en su entorno. La capacidad de enfrentarse a estas realidades difíciles y reconocer su impacto emocional como apertura hacia la comprensión de la diversidad de experiencias humanas.

El proyecto de Justicia Escolar Restaurativa no solo fue desafiante, sino que también representó un proceso de crecimiento personal y una oportunidad para desarrollar empatía y compasión hacia los demás. Esta experiencia fue transformadora en el sentido que, para ella, le permitió el desarrollo de una conciencia social más profunda y comprometida. El propósito del trabajo comunitario realizado en el proyecto de la Justicia Escolar Restaurativa (JER) tenía una intención profunda y significativa. Se buscaba promover la reconciliación dentro de la comunidad, recordar a las personas que habían sufrido y evitar que sus historias cayeran en el olvido. La clave estaba en tomar acción y no permitir que las situaciones dolorosas simplemente pasaran desapercibidas.

El proceso de reflexión y reconciliación implicaba involucrar activamente a la comunidad en estas etapas. Si bien puede sonar difícil, también se trataba de un proceso de perdón. No necesariamente perdonar al victimario en sí mismo, sino perdonar la situación que ocurrió y llegar a un punto de paz interior con esa realidad. Este perdón no solo liberaba a la persona que perdonaba, sino que también liberaba a la comunidad en general. (Ana, comunicación personal, 2024).

El concepto de perdón y liberación puede resultar complejo, pero a través del trabajo comunitario, se buscaba transmitir la idea de que era posible seguir adelante y sanar el dolor. Esto no significaba ignorar el dolor, sino enfrentarlo y sanarlo.

Participar en el proyecto tuvo un impacto significativo para Ana. Esta participación activa le permitió no solo adentrarse más en la historia de su país, sino también difundirla entre las personas que la rodeaban. La importancia de mantener viva la memoria histórica y compartir esa conciencia colectiva sobre la historia nacional se destacó como un objetivo crucial. Esto contribuyó a que Ana se sintiera parte de la construcción de la paz.

Para mí es importante la necesidad de equilibrar el discurso con la acción para promover la paz y la justicia. Este equilibrio implica no solo hablar sobre estas ideas, sino también

tomar medidas concretas para promover y contribuir a un entorno más pacífico y justo para todos. (Ana, comunicación personal, 2024).

Entonces, uno de los efectos en la comunidad fue la promoción de la reflexión, la solidaridad y la empatía. Ana observó cómo la participación en estos eventos fomentaba un sentido de solidaridad al escuchar y comprender las experiencias de los demás. Esto les permitió a las personas conectarse con el sufrimiento ajeno.

Finalmente, la historia de la familia de Ana muestra una transformación en su visión del mundo debido a la interpelación del conflicto armado. Inicialmente, la familia vivía en un entorno relativamente estable en San Roque, Cesar, con un sentido de comunidad y normalidad que se vio devastado por el asesinato del tío de Ana, Andrés. Este acto de violencia no solo llevó a la pérdida de un ser querido, sino que también forzó a la familia a confrontar la realidad de la guerra y el poder de los paramilitares. Este evento desmoronó la percepción de seguridad y justicia que pudieran haber tenido, llevándolos a huir hacia Bogotá en busca de refugio y estabilidad. La visión del mundo de la familia se transformó de una de relativa normalidad y seguridad a una marcada por el miedo, la desconfianza y la necesidad de adaptación constante a nuevas y difíciles circunstancias.

A medida que la familia se estableció en Bogotá, enfrentaron el reto de reconstruir sus vidas desde cero en un entorno urbano desconocido. Este desplazamiento forzado no solo alteró sus condiciones materiales de vida, sino también sus roles familiares y perspectivas futuras. La madre de Ana, por ejemplo, tuvo que asumir el rol de proveedora principal, enfrentando la incertidumbre y la responsabilidad de proteger y sustentar a su familia. Este cambio impuso nuevas dinámicas y responsabilidades, intensificando el proceso de adaptación y redefinición de sí misma. Para Ana, la experiencia del desplazamiento y el conflicto le llevó a enfocarse en sus estudios de física como una forma de validación y superación personal, buscando construir un futuro mejor a pesar de las adversidades. La interpelación del conflicto armado transformó su visión del mundo, haciendo que la familia de Ana desarrollara una resiliencia que les permitió seguir adelante, aunque con cicatrices profundas y una percepción alterada de la seguridad y justicia.

Las experiencias formativas de Ana, desde su crianza en Bogotá hasta su participación en programas académicos y proyectos comunitarios, han transformado su visión del mundo.

Inicialmente una joven disciplinada e introspectiva, sus relaciones personales y su inclinación por el estudio fueron cruciales en su desarrollo. La participación en el programa ‘Ella es Astronauta’ y sus estudios de física despertaron su pasión por la ciencia y la exploración. La pandemia y su acceso a información global fomentaron una mentalidad crítica y consciente sobre temas sociales. Su involucramiento en el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa profundizó su empatía y compromiso social, enseñándole la importancia de la reconciliación y la acción concreta para promover la paz y la justicia. Estas experiencias han consolidado en Ana una visión comprometida con el bienestar colectivo y la justicia social.

5.3 Sara, entre machetes y cervezas.

Sara, nacida el 12 de marzo de 2006, y su familia vivieron el impacto devastador del conflicto armado en Inza, Cauca, durante los años 80. La violencia recurrente y las tomas guerrilleras obligaron a la familia a abandonar su hogar en 1986, enfrentando un desplazamiento traumático. Sara narra cómo su madre, siendo la mayor de sus hermanos, asumió la responsabilidad de proteger a su familia en medio del caos. La situación se complicó cuando el abuelo de Sara, en un estado de embriaguez, se involucró en un altercado violento que llevó a su búsqueda por parte del grupo armado Quintín Lame, desencadenando amenazas constantes y la eventual huida de la familia. Este desplazamiento forzado dejó cicatrices profundas y moldeó la visión de Sara y su familia.

El relato de Sara sobre la experiencia de su madre y su familia durante el conflicto armado en Inza, Cauca, revela una historia marcada por la dificultad y el trauma. La narración de Sara nos sumerge en un contexto de violencia y desplazamiento que impactó profundamente a su familia.

Por lo que ella me ha contado, me dijo que esa época fue muy difícil, porque eran tomas guerrilleras que ocurrían cada cierto tiempo. En ese momento fue en 1986, donde tuvieron que dejar el lugar donde habían nacido, donde habían vivido sus primeros años. Y fue un poco traumatizante porque ella en ese momento era como la mayor de sus hermanos y tenía que estar pendiente de lo que pasaba con ellos y que no salieran más afectados de lo que ya estaban siendo. (Sara, comunicación personal, 2024).

La descripción de tomas guerrilleras recurrentes en la zona en 1986 muestra la intensidad y la frecuencia de los eventos violentos que afectaron a la comunidad. Este escenario de inestabilidad y peligro constante seguramente generó un ambiente de temor y tensión para la familia de Sara,

especialmente para su madre, quien asumió un rol de protección y cuidado hacia sus hermanos menores. El hecho de que su madre fuera la mayor de sus hermanos en ese momento añade un componente adicional de responsabilidad y preocupación. Sara destaca cómo su madre tuvo que estar pendiente de la seguridad y el bienestar de sus hermanos, asegurándose de que no sufrieran más daños emocionales o físicos debido a la situación de violencia que vivían.

Mi abuelo sufría de alcoholismo, debido a esta adicción tuvo muchos problemas, no muy graves, hasta un día, en el que en medio de una borrachera se dejó llevar por la ira, que le ocasionó el comportamiento de un joven que estaban tomando con él y se desenlazó un atroz suceso. Mi abuelo una mañana se levantó a comprar dos machetes que necesitaba para el trabajo en la finca. En la tarde como de costumbre se fue a tomar a la tienda. Un muchacho llamado Gustavo en broma le quitó uno de los machetes retándolo a que pelearan. El joven con el machete en la mano se burlaba de su edad y lo subestimaba diciéndole: “venga y pelea, viejo hijueputa”, al escuchar esto, se molestó mucho y le respondió: “deje de joder sardino o le va mal”. (Sara, comunicación personal, 2024).

Sara, hace parte de su propia narrativa las experiencias familiares que han coadyuvado a moldear la forma en que construye su propia historia de vida, integrando elementos como la superación de adversidades, la búsqueda de la paz y la valoración de relaciones sanas, enriqueciendo así su narrativa personal al conocer esta historia familiar. Además, este tipo de experiencias significó la conformación de un modo de ver la importancia del diálogo y la resolución pacífica de conflictos, en contraposición a la violencia como medio para resolver disputas. Sara, entonces, internalizó la idea de buscar alternativas a la agresión y la violencia, priorizando la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo. En términos de formación personal, estas experiencias familiares pueden haber influido en la construcción de los valores de Sara, como la empatía, la comprensión y el respeto por la vida humana.

Luego de aquella provocación, en el forcejeo de quitarle el machete a Gustavo, le ocasionó un corte en el dedo pulgar a mi abuelo. Como respuesta a esto, él le quitó el machete de las manos y al ver la sangre que caía de sus manos se puso muy histérico, levantó el machete y le propinó dos cortes en la cabeza en forma de cruz al joven. Mi mamá narra que mientras mi abuelo le curaba su dedo, ella decidió ir a ayudar a Gustavo, porque veía que estaba muy grave. Parecía que su cabeza se desprendía en cuatro partes.

Mientras ella le tapaba dos de las partes que se abrían de su cabeza, las otras dos se descolgaban, así que las otras dos partes las tenía la madre de Gustavo. Al joven con la cabeza abierta se lo llevaron al pueblo, él seguía vivo y lo internaron en el hospital. Mi abuelo vendió una ternera y las ganancias se las dio a la familia del afectado, sin embargo, para el hermano mayor de Gustavo esto no era suficiente, por lo cual, días después de que muriera su querido hermano, contactó al grupo armado Quintín Lame, que en este tiempo estaba haciendo la toma de Santander de Quilichao, para que asesinara a mi abuelo en 1985. (Sara, comunicación personal, 2024).

La respuesta de la familia de Gustavo, especialmente la decisión del hermano mayor de buscar venganza contactando a un grupo armado, ilustra cómo la violencia puede perpetuarse a través de actos de represalia. Este ciclo de violencia y retaliación puede ser especialmente destructivo en entornos donde la justicia no es efectiva o donde las personas buscan hacer justicia por su cuenta. La historia también resalta la importancia de la responsabilidad y la reparación en situaciones de conflicto. Aunque el abuelo de Sara intentó compensar de alguna manera el daño causado, esto no fue suficiente para la familia de Gustavo, lo que desencadenó una espiral de violencia.

En el texto de Daniel Peñaranda (2015) “Guerra propia, guerra ajena Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos El Movimiento Armado Quintín Lame”, permite entender cómo esta situación particular se relaciona con unas condiciones sociales históricas que generaron las interpelaciones por parte del grupo guerrillero para su familia, se plantea que el 5 de enero de 1985 que ochenta combatientes del Cauca se dirigían a Santander de Quilichao, que sería tomado por asalto. Hubo confusión inicial debido a las armas y uniformes similares a los insurgentes establecidos, pero los rasgos indígenas, sombreros y la insignia CQL revelaron una nueva organización armada, el Comando Quintín Lame, anunciado tras una toma de tres horas.

En los años ochenta, la creación de una nueva organización armada no representaba en Colombia una gran novedad. Al momento de la aparición del Quintín Lame, el Gobierno enfrentaba el desafío de seis grupos insurgentes, algunos de los cuales contaban ya con un largo recorrido. Tampoco era sorprendente que la acción transcurriera en el departamento del Cauca, dado que su intrincada geografía y la trayectoria de conflictos agrarios han sido determinantes para que todos los grupos guerrilleros que han existido

en Colombia hayan intentado en un momento u otro asentarse en la región. (Peñaranda, 2015, p. 26).

El surgimiento del Quintín Lame fue notable por dos motivos. Primero, surgió durante un momento crucial de diálogos de paz con grupos insurgentes como el M-19, EPL y las FARC, marcando un desafío a estos esfuerzos. Segundo, era inusual que un grupo armado estuviera conformado por indígenas y se presentara como protector de sus comunidades y líderes tradicionales, algo que otros grupos insurgentes habían intentado sin éxito en Colombia y América Latina.

La principal idea es que se promovió la formación de un grupo armado interno dentro del movimiento social, con tres objetivos clave: I) Mantener el control exclusivo de la violencia en nombre de los indígenas para evitar el dominio de otras organizaciones armadas; II) Proteger a las comunidades indígenas de la influencia y violencia de grupos revolucionarios; y III) Ejercer una violencia limitada para contrarrestar la violencia utilizada por los terratenientes contra los líderes comunitarios. Sin embargo, este enfoque conllevó dos grandes riesgos: la posible involucración de las comunidades en el conflicto armado y la autonomía excesiva del grupo armado, lo que finalmente llevó a su desaparición.

Las acciones iniciales bajo el nombre del Comando Quintín Lame se desencadenaron tras el desalojo de López-adentro y el asesinato del padre Ulcué, lo que aceleró la transición del grupo móvil hacia una nueva organización armada. Este cambio, gestado durante más de un año, se manifestó en las primeras operaciones ofensivas reconocidas por el Comando Quintín Lame. Estas incluyeron el asalto al Ingenio Castilla el 29 de noviembre de 1984 y la toma de Santander de Quilichao el 4 de enero de 1985.

Este nuevo grupo trataría en adelante de asumir el rol de “vocero armado” de las comunidades, desarrollando lo que hemos llamado una “guerra propia”, destinada a sancionar o disuadir a los enemigos del movimiento indígena del Cauca. Paradójicamente, por la vía de las armas, trataría de contrarrestar la difusión de la violencia, en un escenario donde hacían presencia numerosas organizaciones insurgentes, frente a las cuales debió implementar una estrategia de enfrentamientos y alianzas, a fin de obtener su reconocimiento y establecer su propio radio de acción, en un esfuerzo por

ofrecer una cobertura de protección a las comunidades indígenas inmersas en medio del conflicto. (Peñaranda, 2015, p. 183).

Los rumores sobre un nuevo grupo armado indígena en el Cauca se difundieron desde principios de 1984, suscitando interrogantes sobre si era una nueva guerrilla o afiliado al M-19. Tras participar en acciones conjuntas con el M-19, como la toma de Corinto, algunos miembros del grupo móvil asumieron operaciones autónomas bajo el nombre de Comando Quintín Lame, incluyendo el ajusticiamiento en Inza. Reconocido por Iván Marino Ospina del M-19, el grupo fue inicialmente considerado una facción del M-19. El 29 de noviembre, el asalto al Ingenio Castilla marcó su transformación, actuando como acto de autodefensa y mensaje a hacendados y grupos armados en la región.

Los excombatientes del Quintín Lame coincidieron en que su incorporación fue informal, motivada por rebeldía, admiración y facilidad de entrar y salir del grupo. Aunque el reglamento prevé consulta a los Cabildos, en la práctica se reclutaron jóvenes por diversos motivos. La relación con sus familias era estrecha, con visitas frecuentes y desplazamientos durante acciones. El Quintín no exigía largas permanencias y hubo rotación constante de combatientes, lo que dificultó la formación, pero amplió su red de colaboradores. El perfil del combatiente era joven, con muchos menores de edad debido a responsabilidades tempranas en zonas rurales.

Este grupo armado, llegó a la casa de la familia de Sara que estaba ubicada en Inza Cauca buscando a su abuelo para matarlo y cobrarse la muerte del finado Gustavo.

Cuando mi mamá vio que estos guerrilleros llegaron a la casa, en su inocencia, escondió todos los cuchillos que había en la casa, porque pensó que con estos iban a matar a su padre, ya que con un machete él había matado al difunto. Mi abuelo no quería que sus hijos presenciaran esto, entonces, casi de rodillas les suplicó a los guerrilleros que no le quitaran la vida en frente de su amada familia. Sin embargo, la guerrilla le hizo un consejo de guerra, en el que se decidió que lo iban a matar, porque, según ellos no era una buena persona. Con la decisión tomada, también amenazaron diciendo que se iban a llevar a mi tío, porque ya estaba en edad de enlistar las filas a sus 14 años. No obstante, no se lo llevaron, porque con la decisión de la muerte de mi abuelo, mi abuela les dijo “quién se va a quedar conmigo, mis demás hijos son pequeños, él es el único que me puede ayudar para que podamos salir adelante”. Así las cosas, mi abuelo aprovechó para escaparse por

la parte de atrás de la casa bajando, rodando por un cafetal que lo llevó a un río hasta el municipio de Valencia, cerca al Huila. En palabras de mi madre «durante este tiempo, nosotros pensamos que lo habían agarrado y lo habían matado, porque no sabíamos nada de él. La Guerrilla se aprovechó de que pensábamos que habían matado a mi papá para amenazar a mi mamá todas las tardes, le decían: “si no se van a de acá los matamos igual que a su esposo”. Teníamos una tiendita, pero tuvimos que cerrarla. (Sara, comunicación personal, 2024).

Las interpelaciones producidas por el grupo guerrillero obligándolos a cerrar su tienda y a enfrentar constantes amenazas para su seguridad y supervivencia. Estas interpelaciones propiciaron un ambiente de miedo y desubicación de lo que debían hacer. Asimismo, vendieron la casa, las cosechas de café que tenían. Después de cuatro meses de la desaparición del abuelo de Sara, él apareció, según su madre.

A penas llegó hizo que empacáramos lo que más pudiéramos en bolsas y costales. Empezamos a caminar desde las tres de la tarde, hasta las cuatro de la mañana por las montañas. Mi mamá cargaba a mi hermana que tenía seis meses. Llegamos a La Plata, a la casa de una señora que nos prestó una cama para que descansara mi madre y mi hermana, mientras que los demás tuvimos que acostarnos en el piso. Al principio llegar a este lugar fue muy duro, porque veníamos del campo. A mi hermano mayor lo mandaban a vender helados y mi papá cargaba bultos en la plaza. Duramos un año allá y de ahí nos fuimos para el campo, aunque era más difícil, porque la casa era hecha de palos y las paredes eran de plástico, a penas teníamos unas camas. Todos los días íbamos a buscar papas al monte y a pedirle a los vecinos que nos compartieran algo de comer. Fueron días difíciles, ahora seguimos luchando por salir adelante en Bogotá. Las consecuencias de las acciones de mi abuelo llevadas por su vicio hicieron que mi familia pasara por muchas dificultades. A veces las personas no son conscientes de la importancia de tomar las decisiones para sus vidas, hasta que las consecuencias les hacen pagar por ellas. (Sara, comunicación personal, 2024).

En el relato de Sara, se evidencia el impacto profundo que tuvo en su familia el desplazamiento forzado y la pérdida de su territorio. La narración refleja la complejidad emocional que enfrentaron su madre, sus hermanos y su abuela durante esta época difícil. Sara destaca que, para su abuelo, en cierto momento, lo daban por muerto, lo que indica la gravedad de la situación y

el peligro que corrían como familia. El miedo y las amenazas presentes en esta narrativa son elementos clave que ilustran la violencia y la coerción que muchas personas sufren en contextos de conflicto armado y desplazamiento. El hecho de que tuvieran que irse a otro pueblo para rehacer sus vidas muestra la magnitud del impacto de estas situaciones en la vida cotidiana y en la estabilidad de las familias.

Sara actualmente estudiante del Sena en operación de cámara para cine y tv, relata una vida marcada por diversas experiencias significativas que han moldeado su perspectiva del mundo y su relación consigo misma y la comunidad que la rodea. Sara inicia su relato mencionando el recuerdo de la protección y cuidado maternal, ya que esto ha sido un elemento fundamental en su vida. La presencia constante y afectuosa de su madre le brindó un sentido de seguridad y apoyo emocional que moldeó su percepción del mundo y su capacidad para enfrentar desafíos.

Recuerda que desde temprana se interesó por las artes, específicamente el dibujo y la pintura. Esta inclinación creativa no solo revela su sensibilidad y capacidad para expresarse, sino también su búsqueda de formas alternativas de procesar y comunicar sus experiencias y emociones. El hecho de que haya explorado activamente estas expresiones artísticas durante su tiempo en un colegio público de Bogotá sugieren un ambiente educativo que valoraba y fomentaba la creatividad y la autoexpresión.

En él, tuve la oportunidad de explorar mi pasión por las artes de una manera más estructurada. Participé en un grupo de dibujo donde no solo aprendí técnicas nuevas, sino que también exploramos diferentes estilos y vanguardias artísticas. Fue un espacio en el que pude experimentar y desarrollar mi creatividad de manera más profunda. Lo que más me emocionaba era cuando nuestros trabajos se exponían frente a nuestros compañeros. Ver sus reacciones y recibir sus comentarios era muy gratificante para mí. Sentía que mis obras no solo eran una forma de expresarme, sino también una manera de conectar con los demás y compartir algo de mí misma con ellos. (Sara, comunicación personal, 2024).

El interés por las artes, como el dibujo y la pintura, a menudo sugiere una inclinación hacia la introspección, la creatividad y la búsqueda de significado a través de medios expresivos. En el caso de Sara, su fascinación por estas formas de arte no solo revela su habilidad para expresar emociones y pensamientos de manera visual, sino que también indica una tendencia hacia la

reflexión interna y la exploración de ideas y sentimientos profundos. Las artes visuales, como el dibujo y la pintura, ofrecen un espacio para la introspección porque permiten que el individuo se sumerja en su mundo interior mientras crea. Al concentrarse en el proceso creativo, uno puede explorar sus pensamientos, emociones y experiencias de una manera que puede ser difícil de lograr a través de otros medios.

Según narra Sara, la pandemia fue un momento que la marcó profundamente. Durante ese tiempo, presenció de cerca muchas injusticias y desigualdades, especialmente al ver familias que no tenían ni qué comer. Fue un golpe directo a la realidad de muchas personas que luchaban por sobrevivir cada día.

El estallido social del 2021 dejó una huella en mí. En mi barrio, La Gaitana, las personas protestaron de manera constante, manifestando su descontento y su resistencia frente a las acciones de represión del Estado. Fue impresionante ver cómo el arte era una forma de protesta, se tomaron el CAI, se hicieron conciertos, pintaron, hicieron bibliotecas, esto se convirtió en herramientas de resistencia y expresión para la comunidad. (Sara, comunicación personal, 2024).

La conmoción de presenciar varias muertes de jóvenes en el barrio también fue un punto de inflexión para ella. El dolor de las familias y la sensación de impotencia frente a la violencia la llevaron a desarrollar una mayor empatía y un sentido de responsabilidad hacia su comunidad. Fue entonces cuando decidió involucrarse más activamente en el trabajo con la comunidad, con el objetivo de mejorar las prácticas y promover una mayor conciencia en el barrio.

Para mí, estas experiencias fueron reveladoras y me llevaron a ver en el arte una poderosa herramienta de expresión y conciencia. El arte tiene la capacidad de transmitir mensajes profundos y provocar reflexiones en quienes lo observan. A través del arte, puedo expresar lo que soy, mis preocupaciones y mis esperanzas, generar un impacto positivo en quienes lo ven. Es una forma de comunicación que va más allá de las palabras y conecta con las emociones y las experiencias compartidas.

Sara experimenta una transformación significativa a través de sus vivencias, especialmente durante la pandemia y el estallido social del 2021. Estas experiencias impactaron profundamente su forma de percibir el arte como una herramienta poderosa de expresión y conciencia. En el

marco de las interpelaciones, se puede observar cómo Sara ha sido cuestionada y desafiada por su entorno social y político, lo cual ha influido en su percepción del arte y su papel en la sociedad.

El reconocimiento del arte como una poderosa herramienta de expresión y conciencia, sugiere que Sara ha internalizado la idea de que el arte no solo es una forma de entretenimiento o decoración, sino una herramienta fundamental para comunicar ideas, emociones y generar reflexiones profundas en los espectadores. Esta perspectiva revela su capacidad para trascender las experiencias individuales y conectar con temas universales que impactan a la sociedad en su conjunto. Además, reconoce el potencial del arte para generar un diálogo crítico y transformador en la sociedad. Esta visión refleja una conciencia social y una aspiración por contribuir al cambio y la conciencia colectiva a través de medios artísticos.

También, uno de los hechos que marcaron su vida fue que su familia se desplazó de Inza Cauca a Bogotá. Este evento representó una ruptura en la vida de su familia, ya que implicó para su familia dejar atrás su entorno familiar, social y cultural en busca de seguridad y estabilidad en un nuevo lugar. Esta experiencia de desarraigo y pérdida dejó en su familia sentimientos de incertidumbre, tristeza y nostalgia por lo que dejó atrás. El desplazamiento también afectó la percepción sobre la seguridad y la estabilidad en la vida. También menciona que, una de las experiencias más enriquecedoras para Sara fue su participación en el proyecto de Justicia Escolar Restaurativa, donde pudo conocer más sobre la historia de Colombia y adquirir habilidades para la argumentación y la reflexión crítica. Entonces, la pandemia, el estallido social del 2021, el desplazamiento de su familia, pertenecer al grupo de dibujo y al de Justicia Escolar Restaurativa la impactaron, llevándola a ser más empática y comprometida con su comunidad.

Finalmente, Sara, al participar en el proyecto Justicia Escolar Restaurativa (JER), encontraría una conexión entre su formación artística y su compromiso con la conciencia social y la reconciliación. Esta perspectiva resonaría con Sara debido a las experiencias que ha vivido de cerca en su familia y comunidad. Su sensibilidad artística le permitiría comprender el poder del arte como medio para transmitir mensajes profundos y provocar reflexiones en quienes lo observan. Sara vería en el proyecto JER una oportunidad única para expresar su visión y su compromiso a través de su arte.

Participar en el proyecto JER fue una experiencia reveladora para mí, donde pude conectar mi formación artística con mi compromiso social. Ver cómo Luna utilizó sus

experiencias personales para concientizar sobre el conflicto armado y la responsabilidad de los jóvenes me inspiró profundamente, especialmente porque yo también he vivido las repercusiones de este conflicto en mi familia y comunidad. (Sara, Comunicación personal, 2024)

Las actividades como visitas al Centro de Memoria, exposiciones y eventos de sensibilización fortalecerían su conciencia social y su compromiso con la reconciliación y la paz. Sara aprovecharía estas oportunidades para utilizar su talento artístico como una herramienta poderosa para sensibilizar a otros, para expresar su propia historia y para contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa y consciente de su pasado.

Las visitas al Centro de Memoria, las exposiciones y los eventos de sensibilización fortalecieron su conciencia social y mi compromiso con comunidad. Reconoció que el arte puede ser una voz poderosa para expresar su propia historia. También, visitar el Claustro de San Agustín, significó para ella,

Para mí, la visita a la exposición de Jesús Abad Colorado fue profundamente significativa. Una de las imágenes que más me impactó fue la de una niña que cargaba una gallina. Sus padres habían sido asesinados, y ella quería llevar su gallina en el avión de la Cruz Roja. La niña estaba aferrada a su mascota, mostrando una conexión con algo familiar en medio de la tragedia. (Sara, comunicación personal, 2024).

Esta imagen la llevó a reflexionar sobre el dolor y la pérdida que experimentaron muchas familias durante el conflicto armado. Pudo cuán difícil fue para su madre salir de Inza Cauca y dejar todo lo que amaba atrás. Así como esa niña se aferraba a su gallina, su madre también se aferraba a los recuerdos y las raíces que dejó en ese lugar.

Esta experiencia me hizo valorar aún más la importancia del arte como medio para expresar las realidades difíciles que enfrentamos como sociedad. Me impulsó a seguir utilizando mi talento artístico para contar historias, generar conciencia y contribuir a la construcción de una sociedad más empática y consciente de su historia. (Sara, comunicación personal, 2024).

El análisis de Olaya y Simbaqueba (2012) resalta la importancia de la construcción simbólica en el arte como una forma de dar sentido a las experiencias humanas. Según ellos, las obras de arte no solo reflejan el mundo social, sino que también lo reconstruyen y lo reinterpretan, ofreciendo

una ventana para comprender el pasado, el presente y el futuro. En este sentido, las exposiciones y eventos artísticos en los que participó Sara no solo le permitieron expresar su propia historia, sino que también contribuyeron a la formación de su conciencia social y su visión de una sociedad más empática y consciente.

Este escenario nos lleva a pensar que la obra de arte funda un espacio de formación, pues hay una afectación de la percepción y del saber (Farina, 2005) que alude, perturba al individuo que ha erigido el espacio de observación. Sin embargo, dicha afectación no es tan solo un episodio individual: tiene relación con una estética colectiva que los sujetos encarnan. Las formas de percepción que inauguran las obras de arte delimitan una espacialidad en la que se mueven los individuos, se juzgan y dinamizan sus concepciones, sus pasados, sus presentes, sus formas de narrarse y comprenderse. (Olaya y Simbaqueba, 2012, p. 124).

Las obras de arte generan una sensibilidad compartida que puede transformar las relaciones sociales y promover comprensiones ético-políticas más profundas. En el caso de Sara, su encuentro con el arte no solo enriqueció su expresión personal, sino que también la impulsó a contribuir activamente a la construcción de una sociedad más justa y consciente a través de su talento artístico.

Los procesos de formación de la familia de Sara evidencian una serie de transformaciones en las maneras de comprender y actuar en el mundo, marcadas por experiencias de violencia, desplazamiento y reconstrucción identitaria. El relato de Sara sobre el conflicto armado en Inza, Cauca, muestra cómo su familia se vio obligada a abandonar su hogar debido a la violencia y cómo esta experiencia traumatizante moldeó su visión del mundo y sus relaciones familiares. La responsabilidad asumida por la madre de Sara para proteger a su familia durante ese período caótico resalta la importancia de la solidaridad y la resiliencia en situaciones extremas. Asimismo, la confrontación con grupos armados y la huida forzada revelan la fragilidad de la seguridad y la estabilidad en contextos de conflicto, transformando las percepciones sobre la vida y la convivencia.

Por otro lado, las experiencias de Sara con el arte, especialmente durante la pandemia y el estallido social del 2021, muestran cómo el arte se convierte en una herramienta poderosa para

expresar emociones, reflexionar sobre realidades difíciles y promover la conciencia social. Su participación en proyectos artísticos y culturales, como Justicia Escolar Restaurativa y visitas a exposiciones, le permitieron conectar su formación artística con su compromiso social y su visión de una sociedad más justa y empática. La conexión entre el arte, la memoria histórica y la construcción simbólica enriqueció su perspectiva y la impulsó a contribuir activamente a través de su talento artístico para generar un impacto positivo en su comunidad y promover una mayor conciencia colectiva sobre las realidades sociales y políticas.

6. Consideraciones finales

La presente investigación adoptó un enfoque biográfico-narrativo con el objetivo de comprender cómo se desarrollan los procesos de formación en jóvenes cuyas familias han enfrentado el conflicto armado, especialmente el desplazamiento forzado en Colombia. Para abordar este propósito, se analizaron las narrativas personales de Luna, Ana, Sara y sus familias. Estas narrativas revelaron procesos de subjetivación vinculados con diversos factores, como el conflicto armado, el desplazamiento forzado, las interacciones sociales, las relaciones con otros individuos, la influencia cultural y el contexto social e histórico en el que se encuentran. De esta manera, se logró comprender cómo estas experiencias y relaciones moldean su percepción del mundo, sus acciones y la configuración de sus procesos formativos.

Los relatos de las entrevistadas y sus familias revelan la complejidad de las experiencias e interacciones sociales que han moldeado su percepción del mundo y la comprensión de cómo han devenido en lo que son. Los tres relatos se sitúan en el contexto del conflicto armado colombiano y las experiencias de desplazamiento en el país. La historia de Luna atravesada por el desplazamiento del Casanare, la de Ana en el Cesar y Sara en el Cauca, las tres historias se ven atravesadas por las acciones de actores armados. La forma de llegar a la comprensión de los procesos formativos fue a través de tres objetivos específicos, primero, identificar los hechos de violencia política causados por el conflicto armado en el que se ubica el relato de vida. Segundo, identificar las transformaciones de las jóvenes ocasionadas por sus experiencias y tercero analizar las interpelaciones sociales que incidieron en su formación.

Los hechos de violencia política causados por el conflicto armado dentro de las narraciones abordadas presentan cómo Colombia por más de sesenta años ha vivido un conflicto que ha afectado a la población civil. Siguiendo a Herrera y Olaya (2019) la constitución de los sujetos en los actuales contextos de violencia política se ve caracterizados por la multiplicidad de agentes

que intervienen en su formación e interpelan de manera diversa a los sujetos “incidiendo en sus procesos de subjetivación y contribuyendo a modular sus sensibilidades, formas de razonamiento y modalidades de actuación” (Herrera y Olaya, 2019, p. 54). Una de estas dimensiones es constituida por el campo de la política y sus nexos con la violencia. Esto permite pensar en las marcas de violencia política y las formas en que se configuran y reconfiguran los sujetos que son interpelados en sus trayectorias de vida.

En el caso de las entrevistadas las situaciones de violencia que vivieron las familias han sido reinterpretadas en sus vivencias dentro de un marco de formación, influenciando así sus experiencias de vida. La experiencia del desplazamiento y la confrontación con el conflicto armado en el caso de Luna se sitúa en el Casanare, región que estuvo en una disputa constante por el territorio, a causa de la guerra entre las Autodefensas del Casanare y el Bloque Centauros. En este marco Luna perdió a su tío y su abuelo fue secuestrado por Acc, quienes generaron en la familia unas improntas como el hecho de cómo concebían su relación con el territorio, pues su proyecto de vida se centraba en el trabajo de la tierra, ser una familia trabajadora y honrada. Sin embargo, esta relación se vio transformada por interpelaciones como el hecho de tener toques de queda, ahora la relación con el territorio era de miedo y angustia.

Se vieron obligados a dejar su tierra y ahora a dejar su orgullo por pertenecer a Casanare y ocultar sus orígenes causado por el miedo de que fueran vinculados con la guerrilla o el Bloque Centauro y de nuevo vivir la pérdida o la propia muerte. Además, su relación con la familia también se vio afectada, pues antes permanecía la idea de estar unidos, juntos y seguros. Su idea de seguridad se transformó y decidieron emprender caminos a Bogotá y Sogamoso como una forma de seguridad, pues luego del desplazamiento estar separados era la manera de estar seguros y también de no hablar de lo que les había pasado para que no fueran estigmatizados. Entonces su vida luego del desplazamiento se tradujo a la incertidumbre, el miedo, la desapropiación del lugar en el que se ubicaban y el desconocimiento de lo que podría pasarles.

La familia de Ana experimentó el conflicto y el desplazamiento forzado que incluye la presencia de múltiples actores armados como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) lideradas por figuras como Jorge 40, y fuerzas del gobierno. Estos actores se involucraron en enfrentamientos violentos, ejecuciones extrajudiciales y tácticas como los falsos positivos, donde civiles eran presentados como guerrilleros para justificar su asesinato. En cuanto al desplazamiento forzado,

este se caracteriza por la necesidad urgente de las personas de abandonar sus hogares debido a la violencia, el temor por represalias o la falta de seguridad. Ana y su familia se vieron obligadas a dejar su hogar en el Cesar debido a la violencia paramilitar y la ejecución de su tío bajo la falsa acusación de ser guerrillero. Este desplazamiento no solo implica la pérdida física de un lugar de residencia, sino también un cambio significativo en las dinámicas familiares, la búsqueda de seguridad en otro lugar y la adaptación a un entorno desconocido y a menudo hostil.

El relato de Sara sobre la experiencia de su madre y su familia durante el conflicto armado en Inza, Cauca, revela una historia marcada por la dificultad y el trauma. La narración de Sara nos sumerge en un contexto de violencia y desplazamiento que impactó profundamente a su familia. Describió tomas guerrilleras recurrentes en la zona en 1986, lo que muestra la intensidad y la frecuencia de los eventos violentos que afectaron a la comunidad. Este escenario de inestabilidad y peligro constante generó un ambiente de temor y tensión para la familia de Sara, especialmente para su madre, quien asumió un rol de protección y cuidado hacia sus hermanos menores. El relato también destaca cómo la violencia puede perpetuarse a través de actos de represalia, como el caso del abuelo de Sara y la amenaza de la guerrilla hacia su familia. El desplazamiento forzado posteriormente experimentado por la familia de Sara, su lucha por sobrevivir en condiciones difíciles y su búsqueda de una nueva vida en otro lugar son ejemplos vívidos de las transformaciones profundas y a menudo dolorosas que enfrentaron debido al conflicto armado.

La situación de las entrevistadas y sus familias ilustra las complejas dinámicas del conflicto armado en Colombia, donde la violencia, la estigmatización y la impunidad se entrelazan para crear un escenario de sufrimiento y desconfianza. Además, evidencia la necesidad de abordar no solo las consecuencias inmediatas de la violencia, sino también las secuelas a largo plazo en la salud mental, las relaciones familiares y la percepción de la justicia. La decisión de sus familias a desplazarse a Bogotá y otras ciudades en busca de seguridad y estabilidad representa una respuesta común en contextos de violencia extrema, donde las personas se ven obligadas a dejar atrás todo lo conocido en busca de un futuro más seguro. Sin embargo, esta migración también conlleva una serie de desafíos emocionales y sociales, como el miedo al fracaso, la adaptación a un nuevo entorno y la asunción de roles familiares cambiantes.

El contexto del conflicto armado colombiano ha jugado un rol crucial en la formación de estos jóvenes. La violencia política no solo ha marcado sus historias familiares, sino que también ha influido en sus procesos educativos y de socialización, ofreciendo un entorno donde las luchas

personales y colectivas se entrelazan. Los espacios pedagógicos que han vivido las jóvenes ha surgido de los relatos como un elemento central en el empoderamiento y la formación de estas jóvenes. A través de sus experiencias, han encontrado un espacio para el desarrollo de habilidades críticas, autocomprensión y la redefinición de sus proyectos de vida. Luna y Ana y Sara a partir de sus vivencias y la relación de sus familias con el contexto del conflicto armado, pasaron de una visión de miedo y de negar estas experiencias a su participación en el trabajo comunitario, esto permite ver cómo se configura el proceso de formación más allá de los límites institucionales tradicionales. De acuerdo con el marco conceptual, se ha explorado la formación como un proceso intrínsecamente ligado a la experiencia, así como a la capacidad de agencia individual y colectiva.

Este proceso refleja la dinámica, donde el individuo, al enfrentarse a situaciones adversas y al otro, emerge transformado. En este caso, la transformación se manifiesta en una nueva comprensión de su realidad social y política, y en una reinterpretación de su rol dentro de esta. La confrontación con la violencia y la injusticia no solo elevó su conciencia sobre las dinámicas socio-políticas, sino que también les impulsó a buscar formas de acción y respuesta frente a estas circunstancias. La participación de Luna y Ana en proyectos comunitarios no solo fue una respuesta a su entorno alterado por el conflicto, sino una reafirmación de lo que se han configurad. Este ejercicio de agencia refleja una práctica, donde el aprendizaje surge y se consolida a través de la praxis. La formación, desde esta perspectiva, implica un proceso de autoformación y autorrealización que se alimenta de las interacciones con el entorno cultural y social. En el caso de estas jóvenes, sus experiencias de vida han sido fundamentales para configurar su ser y actuar en el mundo, destacando la interacción dinámica entre el individuo y su cultura.

La comprensión de las interpelaciones sociales que incidieron en la formación de Luna, Ana y Sara, que tienen como base la afectación de sus familias en el contexto del conflicto armado y el desplazamiento forzado en Colombia, revela aspectos cruciales sobre la constitución de la subjetividad en circunstancias extremas, se reconoce que la guerra y el desplazamiento no solo representan escenarios de violencia física, sino también de intensas interpelaciones sociales que moldean las identidades de quienes las experimentan.

En el caso de los desplazados, la categoría de desplazado, no solo describe una situación, sino que también constituye forma de ser a través de actos performativos. Las políticas

gubernamentales, las organizaciones humanitarias y la sociedad en su conjunto participan en la construcción de esta identidad, lo que demuestra cómo las interpelaciones sociales pueden tener efectos profundos en la configuración de la subjetividad. En el caso de las narrativas, para la familia de Luna fue muy importante la reparación por el desplazamiento y la pérdida de sus familiares, mientras que en los relatos de Ana y Sara se evidencia más el miedo a recordar el dolor y también ser afectados nuevamente por el fenómeno de la guerra.

La resistencia y la conciencia juegan roles clave en la reconstrucción de la subjetividad de los individuos desplazados. La resistencia implica enfrentar las interpelaciones que buscan someter y subyugar, mientras que la conciencia permite comprender cómo estas interpelaciones han dado forma a la identidad. En conclusión, el análisis de las interpelaciones sociales arroja luz sobre la complejidad de la formación subjetiva en contextos de guerra y desplazamiento forzado. Las interpelaciones no solo influyen en la identidad de los individuos, sino que también revelan su capacidad de resistir y transformarse. Esta perspectiva es fundamental para comprender las experiencias de aquellos que enfrentan situaciones de conflicto, ofreciendo un enfoque que resalta la agencia y la capacidad de autodeterminación de los sujetos en medio de condiciones difíciles.

Para finalizar, las experiencias formativas y las transformaciones del sujeto en contextos de conflicto armado en Colombia presentan características multifacéticas y complejas. En primer lugar, las relaciones del sujeto con el conflicto armado se ven marcadas por experiencias directas de violencia, desplazamiento forzoso y las consecuencias emocionales y sociales que estas situaciones conllevan. Estos eventos impactan profundamente en la dinámica familiar y en el desarrollo personal del individuo, generando percepciones y acciones que buscan adaptarse y sobrevivir en un ambiente hostil.

Por otro lado, las relaciones significativas del sujeto con otros individuos, como amigos, familiares, maestros y líderes comunitarios, juegan un papel crucial en su formación y visión del mundo. La estructura y el apoyo de la red social del entrevistado son fundamentales para enfrentar y superar las adversidades del conflicto armado. Además, las interpelaciones en los trayectos de vida del sujeto, es decir, los momentos cruciales que moldean su identidad y perspectiva, están estrechamente relacionadas con las experiencias vividas en contextos de conflicto. Estas experiencias no solo afectan la manera de ver el mundo del individuo, sino que

también evolucionan sus creencias y opiniones a lo largo del tiempo, impulsándolo hacia acciones concretas en busca de la paz y la justicia.

En este sentido, las acciones y experiencias relacionadas con el conflicto armado, como la participación en proyectos de justicia restaurativa o iniciativas de memoria y paz, dan cuenta de cómo ciertos discursos que aparecen en el ámbito social moldean la visión del mundo del sujeto. Son manifestaciones del compromiso del sujeto con la transformación de su entorno. Finalmente, el componente histórico y social contextualiza estas experiencias individuales en un marco más amplio, considerando las condiciones sociales y las dinámicas históricas que configuran la realidad de los sujetos afectados por el conflicto armado en Colombia. Esta comprensión integral permite abordar de manera efectiva las secuelas del conflicto.

Bibliografía

- Arango Orejuela, A. A., Forero Sánchez, K. A. (2015). *Discursos que proponen subjetividades: El niño y la niña en el marco jurídico vigente sobre el desplazamiento en Colombia*. (Maestría en Desarrollo Educativo y Social). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Arfuch, Leonor. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica. Recuperado de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Avella, E. A. (2016). *Desplazamiento y subjetivación. El caso de los desplazados de la cuenca del Bajo Atrato (cómo la guerra educa)*. (Doctorado en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla, S.A Madrid.
- Butler, J. (2007). Sobre la vulnerabilidad lingüística. *Feminaria*, 16(30/31), 1-19.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, Ética y Responsabilidad*. Amorrortu, Buenos Aires.

- CEV. (2021). *No Matarás. Relato histórico del conflicto armado en Colombia (De la ilusión de un nuevo país y la guerra por el territorio (1990-2002) y de la guerra total a la paz inconclusa (2002-2016))*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2021). *Memorias de una guerra por los Llanos*. Tomo II. El Frente Capital y el declive del Bloque Centauros de las AUC. CNMH
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *Paramilitarismo. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*, Bogotá, CNMH.
- CNMH. (2013). *¡El basta ya! Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Informe de la Verdad*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Cubillos Pizza, A. C. (2022). *Rupturas y continuidades de las trayectorias educativas en las memorias del desplazamiento forzado en el contexto escolar del Colegio Kimy Pernía Domicó*. (Tesis de maestría), Bogotá.
- Cuéllar Sepúlveda, M. I., & Zea Riveros, L. J. (2014). *Procesos de agenciamiento y configuración de subjetividades en el ejercicio del restablecimiento de los derechos de una comunidad víctima del desplazamiento forzado*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Díaz-Mariño, F. A. & Duarte-Quevedo, L. M. (2017). *Familias en situación de desplazamiento: transformaciones y retos educativos* (Trabajo de grado), Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Fernández, O., & Ocando, J. (2005). La búsqueda del conocimiento y las historias de vida. *Omnia*, 11(1), Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- González de Hernández, E., & Isea, J. (2019). *La desterritorialización y el agenciamiento de los conocimientos: Una invocación urgente a la investigación universitaria en la postmodernidad*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(8), 321-340.
- González Guevara, E. (2014). *Conflicto armado y desplazamiento interno en Colombia. Una experiencia de formación política desde el enfoque de la historia reciente en la I.E.D. Carlos Alban Holguin* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Flores, S. & Villa Gómez, J. (2021). En el limbo de la espera permanente. Representaciones sociales en torno a reparación y verdad en mujeres desplazadas por el conflicto armado colombiano: caso granizal y turbo – (Antioquia). *El Ágora USB*. 21(2), 460-486.
- Hernández León, A. (2017). *Resistir desde la escuela: una mirada al desplazamiento forzado y sus relaciones con la educación*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Herrera, M. C., Ortega, P. V., Cristancho, J. G., & Olaya Gualteros, V. (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C., & Pertuz Bedoya, C. (2015). Narrativa testimonial y memoria pública en el contexto de la violencia política en Colombia. En *Avatares del testimonio en América Latina* (pp. 913-940). Kamchatka.
- Herrera, M. C. y Rodríguez Ávila, S. P. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 13-22.
- Herrera, M. C., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 79-108.
- Herrera, Martha y Pertuz, Carol (2016). *Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial*. En Bitácora para la Cátedra de la Paz (2016). Ortega, Piedad Et al. Bogotá, Colombia. UPN. Págs.187-218

- Herrera, M. C., Ortega Valencia, P., Olaya, V., & Cristancho, J. G. (2018). *Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política. Una promesa de acción en torno a la cultura política*. Grupo de Investigación en Educación y Cultura Política.
- Herrera, M. C., & Olaya, V. (2019). Violencia política y relatos desde la dimensión subjetiva. *Hist. Mem.*, (18), 49-76.
- Herrera Cortés, M. C., Olaya Gualteros, V., & Urrego Salas, A. F. (2019). *Configuración de subjetividades y violencia política en América Latina. Aportes a la emergencia y consolidación de un campo de estudios*. Medellín: pp. 249-268.
- Ley 1448. (10 de junio de 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial de la República de Colombia.
- Medina, M. (2022). *Muchedumbres políticas en Colombia 1893-2022*. Ediciones Aurora.
- Merchán, Jeritza (2016). *La pedagogía en la Ley de Víctimas y en los Posacuerdos de paz*. En Bitácora para la Cátedra de la Paz (2016). Ortega, Piedad Et al. Bogotá, Colombia. UPN. Págs.115-134.
- Olaya Gualteros, V. y Simbaqueba, M. I. (2012). Estetización de la memoria: formación y espacios de lo político. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 117.138.
- Olaya-Gualteros, V., & Castaño-Giraldo, E. (2014). Imagen, violencia política y formación. *Pedagogía y Saberes*, (41), 85-97. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Olaya, V., & Herrera, M. C. (2018). Relatos de vida: una puerta de entrada a las subjetividades de los maestros en Colombia. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto) biográfica*, 3(8), 486-500.
- Peñaranda, D. R. (2015). *Guerra propia, guerra ajena. Conflictos armados y reconstrucción identitaria en los Andes colombianos. El movimiento armado Quintín Lame*. Bogotá: CNMH-IEPRI.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Sí mismo como otro*. Trad: Agustín Neira y María Cristina Alas. Madrid: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora*, 25(2), 9-22.
- Rodríguez-Ruíz, M. I., Silva, A., & Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Ávila, S. & Herrera, M. C. (2012). Historia, memoria y formación: violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 12-19.
- Rodríguez Pedraza, I. E. (2018). *La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela* (Tesis de grado para optar al título de Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.
- Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A., & Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2011). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 3(2).
- Runge Peña, Andrés Klaus; Garcés Gómez, Juan Felipe. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9 (2), pp. 13-25. Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia
- Runge Peña, Andrés Klaus; Muñoz Gaviria, Diego Alejandro; Ospina Cruz, Carlos. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica *Pedagogía y Saberes*, núm. 43, julio-diciembre, 2015, pp. 9-28 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Runge, A. K. (2015). formación post-humana en los tiempos de los nuevos medias y de las nuevas tecnologías. algunas reflexiones antropológico-pedagógicas. *Revista Educación Y Pedagogía*, 14(33), 107–120.

- Sánchez, C. (2017). Casanare desaparecidos. Rutas del Conflicto. Recuperado de https://rutasdelconflicto.com/especiales/casanare_desaparecidos/
- Suárez, A. (2022). La larga espera de la reparación. Recuperado de <https://hacemosmemoria.org/2022/08/11/la-larga-espera-de-la-reparacion/#:~:text=Como%20era%20de%20esperarse%2C%20si,larga%20y%20la%20espera%20tambi%C3%A9n>
- Urrego Salas, A. F. (2020). *Formación de la mirada y configuraciones de cultura política en procesos de comunicación audiovisual comunitaria* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Verdad Abierta. (2010, 20 de agosto). *Así fue la guerra en Aguazul, Casanare*. Recuperado de <https://verdadabierta.com/asi-fue-la-guerra-en-aguazul-casanare/>
- Verdad Abierta. (2012, 20 de marzo). “Mucho inocente pagó en una guerra sin razón”: ‘Coplero’. Recuperado de <https://verdadabierta.com/qmucho-inocente-pago-en-una-guerra-sin-razon-coplero/>
- Verdad Abierta. (2010, 26 de enero). El ‘Coplero’ de las AUC ha confesado 214 crímenes. Recuperado de <https://verdadabierta.com/el-coplero-de-las-acc-ha-confesado-214-crmenes/>
- Verdad Abierta. (2022, 30 de julio). ‘Falsos positivos’ en Cesar: “El perdón no salió del corazón sino de un papel”. Recuperado de <https://verdadabierta.com/falsos-positivos-en-cesar-el-perdon-no-salio-del-corazon-sino-de-un-papel/>