

Narrativas epistolares y subjetividad política en estudiantes de grado undécimo del colegio

I.E.D La Amistad. Investigación-acción en el aula

Karen Viviana Beltrán Mahecha

Jorge Andrés Hernández Daza

(Autores)

**Trabajo de Grado para optar por el título de Magister en Pedagogías críticas e
intervención socioeducativa**

Director

Darwin Arturo Muñoz Buitrago. Mag.

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Bogotá

Mayo 2026

Resumen

Esta investigación analiza de qué manera el intercambio epistolar entre estudiantes de grado undécimo y excombatientes firmantes del Acuerdo de Paz puede propiciar procesos de subjetivación política en el marco de la formación política escolar. El estudio se desarrolló en el Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá, localidad de Kennedy), con diez estudiantes de educación media y diez excombatientes firmantes de los acuerdos de paz vinculados al partido Comunes.

El enfoque metodológico es cualitativo-crítico con perspectiva hermenéutica, enmarcado en la investigación-acción en el aula. El diseño pedagógico se estructuró en tres momentos articulados: una cartografía social del conflicto armado, el intercambio epistolar propiamente dicho y un cuestionario de cierre reflexivo respondido en formato de audio. Los datos se analizaron mediante matrices de análisis basadas principalmente en el Análisis Crítico del Discurso (van Dijk) y una estrategia de triangulación múltiple que articuló fuentes, instrumentos y momentos temporales.

Los hallazgos muestran que el dispositivo epistolar generó desplazamientos subjetivos y discursivos significativos en los estudiantes, una comprensión más estructural y multicausal del conflicto armado, la transformación de prejuicios sobre los excombatientes, la construcción de compromisos éticos orientados a la no repetición y la valoración crítica del aula como espacio de formación política.

La investigación concluye que el intercambio epistolar, como dispositivo pedagógico situado en el contexto del posacuerdo, constituye una estrategia pertinente y replicable para propiciar la formación de subjetividades políticas en la educación media colombiana.

Palabras clave: subjetividad política, narrativas epistolares, formación política, conflicto armado, posacuerdo, investigación-acción en el aula

Abstract

This research examines how an epistolary exchange between eleventh-grade students and former combatants who signed the Peace Agreement can foster processes of political subjectivation within the framework of political formation in school. The study was conducted at Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá, Kennedy district) with ten secondary school students and ten peace agreement signatories affiliated with the Comunes party.

The methodological approach is qualitative-critical with a hermeneutic perspective, framed within classroom action research. The pedagogical design was structured in three articulated stages: a social cartography of the armed conflict, the epistolary exchange itself, and a reflective closing questionnaire answered in audio format. Data were analyzed using analytical matrices based primarily on Critical Discourse Analysis (van Dijk) and a multiple triangulation strategy integrating sources, instruments, and temporal moments.

Findings show that the epistolary device generated significant subjective and discursive shifts in students: a more structural and multi-causal understanding of the armed conflict, the transformation of prejudices toward former combatants, the construction of ethical commitments oriented toward non-recurrence, and a critical appreciation of the classroom as a space for political formation.

The research concludes that the epistolary exchange, as a pedagogical device situated in the Colombian post-agreement context, constitutes a relevant and replicable strategy for fostering the formation of political subjectivities in Colombian secondary education.

Keywords: political subjectivity, epistolary narratives, political formation, armed conflict, post-agreement, classroom action research

Tabla de Contenido

Introducción	8
Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	12
Planteamiento del Problema.....	12
Objetivos	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos	15
Justificación.....	16
Marco Teórico	18
Subjetividad Política.....	18
Narrativas Epistolares.....	23
Formación Política.....	25
Capítulo 2. Diseño Metodológico	30
Perspectiva Epistemológica.....	30
Enfoque Metodológico.....	33
Contexto y Participantes.....	37
Institución Educativa	37
Participantes.....	38
Caracterización de Estudiantes.....	38
Caracterización de excombatientes firmantes de paz	38
Criterios de exclusión	39
Instrumentos de Recolección de Datos	39
Instrumento 1: Cartografía Social.....	39
Instrumento 2: Intercambio Epistolar y Matriz ACD	40
Instrumento 3: Cuestionario de Cierre Reflexivo.....	40
Plan de Acción.....	41
Capítulo 3. Implementación y Reflexión.....	44
Desarrollo del Plan de Acción.....	44
Desarrollo de primer momento pedagógico: Cartografía social del Conflicto.....	44
Desarrollo de segundo momento pedagógico: Intercambio epistolar	48

Desarrollo de tercer momento pedagógico: Cuestionario de cierre reflexivo	51
Observaciones y ajustes	52
Análisis de datos.....	54
Cartografías sociales del conflicto: Matriz de revisión de cartografías.....	56
Intercambio epistolar: Matriz de subjetividad política y matriz de análisis crítico ACD.....	56
Matriz de subjetividad política aplicada a las cartas	57
Matriz de análisis del discurso ACD aplicada a las cartas	57
Matriz cierre reflexivo aplicada a los audios.....	58
Triangulación e integración analítica.....	58
Capítulo 4. Resultados y Discusión.....	59
Resultados	59
Instrumento 1: Resultados matriz de revisión de cartografía social del conflicto.....	59
Instrumento 2: Resultados matriz de subjetividad política.....	61
Resultados de la matriz de análisis ACD aplicada a las cartas	64
Instrumento 3: Resultados matriz de análisis de audios de cierre reflexivo.....	66
Análisis e interpretación.....	69
Primera categoría: Comprensión del conflicto armado como fenómeno multicausal y estructural	70
Segunda categoría: Transformación de prejuicios y la apertura hacia la alteridad ...	71
Tercera categoría: Construcción de una ética de la no repetición y el compromiso con la paz.....	73
Cuarta categoría: Reconocimiento del aula y el diálogo como espacios de subjetivación política.....	75
Triangulación como evidencia de la subjetivación política. Síntesis interpretativa..	77
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	79
Síntesis de hallazgos.....	79
Propuestas de mejora.....	84
Líneas futuras de investigación	86
Referencias.....	88
Lista de Anexos.....	94

Lista de tablas

Tabla 1. <i>Cronograma de actividades, evidencias y propósito analítico.....</i>	43
Tabla 2. <i>Comparativo de las cartas según análisis de Matriz de subjetividad política.....</i>	63
Tabla 3. <i>Síntesis de resultados matriz de análisis del discurso – ACD van Dijk.....</i>	65
Tabla 4. <i>Síntesis de resultados matriz de análisis de audios de cierre reflexivo.....</i>	68
Tabla 5. <i>Líneas futuras de investigación derivadas del estudio sobre subjetivación política... </i>	86

Lista de figuras

Figura 1. <i>Muestra de cartografía social elaborada por estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá).....</i>	44
Figura 2. <i>Muestra de cartas elaboradas por estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá).....</i>	49
Figura 3. <i>Resultados del análisis de la Matriz de revisión Cartografía social del conflicto. Distribución promedio por dimensiones.....</i>	60

Introducción

En el contexto escolar colombiano hablar del conflicto armado interno supone enfrentar una tensión pedagógica: por un lado, la necesidad de ofrecer marcos históricos y conceptuales rigurosos; por otro, la urgencia de atender afectos, prejuicios y narrativas heredadas que circulan en la vida cotidiana de las y los estudiantes.

Esta investigación surgió de esa tensión, localizada en las aulas del Colegio I.E.D. La Amistad, en la localidad de Kennedy (Bogotá), donde estudiantes de grado undécimo llegaban a clases de Ciencias Sociales con narrativas construidas a partir de fragmentos de memorias familiares, discursos mediáticos, conversaciones entre pares y referentes institucionales, que ofrecían comprensiones simplificadas o polarizadas sobre los actores, las causas y las responsabilidades históricas.

Este trabajo propone una intervención de investigación-acción en el aula que busca propiciar procesos de subjetivación política en estudiantes de grado undécimo. La subjetivación política se entiende aquí como un proceso formativo en el que el sujeto reconoce su lugar de enunciación, problematiza relaciones de poder, reinterpreta mensajes socializadores y transforma su posicionamiento en compromisos de acción ética y pública. Con este fin, se adopta la narrativa epistolar como dispositivo pedagógico: la carta exige construir un destinatario, organizar la argumentación, sostener un tono de cuidado y asumir responsabilidad sobre lo que se afirma.

El fenómeno educativo que orienta esta investigación es la distancia entre la formación política que reciben los y las estudiantes de educación media, y las exigencias de una ciudadanía activa y crítica en el contexto del posacuerdo. Esa distancia se expresa en imaginarios estereotipados sobre el conflicto, en escasa reflexividad sobre las causas estructurales de la

violencia y en la dificultad para reconocer a los excombatientes como interlocutores válidos en la construcción de la paz. Ante este diagnóstico, la investigación propone el intercambio epistolar entre estudiantes y excombatientes firmantes de paz, como dispositivo pedagógico capaz de movilizar procesos de subjetivación política orientado a complejizar la comprensión del conflicto armado.

Esta investigación se realiza en el marco de la maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa, y se articula principalmente con las líneas de profundización de Pensamiento y pedagogías críticas y Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía, al asumir la enseñanza como práctica transformadora y emancipadora, además de promover una comunidad de aprendizaje democrática, con lenguaje no estigmatizante y acciones de no repetición.

La pertinencia del proyecto se sustenta en tres campos clave. En el campo social, el conflicto colombiano y la construcción de paz en el marco del posconflicto, demandan pedagogías que contribuyan a la no repetición, a la construcción de memoria histórica plural y al reconocimiento de la alteridad, incluidos quienes tomaron las armas.

En el plano académico, la conjunción de subjetividad política, narrativas epistolares y formación política en el contexto escolar colombiano constituye un campo de investigación escasamente explorado. En el campo institucional, esta investigación se alinea con el horizonte de formación crítica de la maestría en Pedagogías críticas e intervención socioeducativa de la Universidad Santo Tomás, y responde al PEI del Colegio La Amistad, cuyo lema es "Desarrollo sostenible: valores, ciencia y tecnología para la paz" haciendo de la paz un proyecto pedagógico explícito.

El cuerpo del trabajo se organiza en cinco capítulos que articulan de manera progresiva el problema de investigación, el diseño metodológico y los hallazgos obtenidos.

El Capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, los objetivos y el marco teórico. Situado en el contexto del posacuerdo colombiano, este capítulo da cuenta de la distancia entre la formación política que reciben los y las estudiantes de educación media y las exigencias de una ciudadanía activa y crítica.

El marco teórico se organiza en torno a tres categorías articuladas: subjetividad política, narrativas epistolares y formación política, en diálogo con autores nacionales e internacionales que fundamentan el problema de investigación y orientan el análisis de las producciones discursivas de los estudiantes, comprendiendo el intercambio epistolar no solo como dispositivo didáctico, sino como práctica de subjetivación política situada.

El Capítulo 2 expone el diseño metodológico con un enfoque cualitativo-crítico con perspectiva hermenéutica en clave de investigación-acción en el aula, describiendo el contexto, los participantes, los instrumentos y el plan de acción. El capítulo describe el contexto institucional del Colegio I.E.D. La Amistad, los criterios de selección de los participantes, los instrumentos de recolección de información: cartografía social, intercambio epistolar y cuestionario de cierre reflexivo en formato de audio; y la estrategia de triangulación múltiple, también se presenta el plan de acción y cronograma de aplicación.

El Capítulo 3 desarrolla la implementación de la secuencia pedagógica, así como la reflexión pedagógica derivada de su aplicación. Se reconstruyen los tres momentos del proceso: la cartografía social del conflicto como instrumento de exploración territorial y afectiva de los imaginarios previos; el intercambio epistolar entre estudiantes y excombatientes como dispositivo central de diálogo y reconocimiento del otro; y el cuestionario de cierre reflexivo,

instrumento que sustituyó el encuentro virtual inicialmente previsto ante las dificultades de conectividad y los cambios en las condiciones de los participantes.

El capítulo también sistematiza las observaciones y ajustes que orientaron el desarrollo del proceso, reconociendo la flexibilidad metodológica como criterio de rigor en investigaciones cualitativas.

El Capítulo 4 presenta el análisis de datos, los resultados y la discusión, organizados en torno a las matrices de análisis y a la triangulación de fuentes. Los hallazgos muestran desplazamientos subjetivos y discursivos significativos en los estudiantes participantes. El análisis se organiza en cuatro categorías transversales: la comprensión del conflicto como fenómeno multicausal, la transformación de prejuicios y la apertura hacia la alteridad, la construcción de una ética de la no repetición, y el reconocimiento del aula y el diálogo como espacios de subjetivación política, y cierra con una síntesis interpretativa que articula los tres instrumentos en torno a la pregunta de investigación.

El Capítulo 5 recoge las conclusiones y recomendaciones incluyendo las líneas futuras de investigación y las proyecciones pedagógicas que se derivan del estudio. Se presentan los hallazgos transversales del proceso, las implicaciones para la práctica pedagógica y cuatro propuestas de mejora del dispositivo orientadas a fortalecer su potencial formativo. El capítulo cierra con las líneas futuras de investigación que se derivan de los límites y las potencialidades identificadas en este estudio, y que apuntan a profundizar el campo de la formación política en la escuela en el contexto del posconflicto colombiano.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

Planteamiento del Problema

La búsqueda de la paz por medio de la salida negociada del conflicto armado en Colombia ha sido una constante en la historia de la confrontación armada. Es así como, la firma de los Acuerdos de Paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las Fuerzas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (en adelante FARC -EP) en el 2016, abrió un nuevo ciclo en la historia de la construcción de paz, imponiendo sobre la escuela una responsabilidad fundamental: contribuir en la construcción de una cultura política de no repetición en una sociedad profundamente fracturada por décadas de conflicto armado.

Sin embargo, la educación media, la formación política y ciudadana enfrenta el desafío de promover en las y los jóvenes una comprensión crítica de las relaciones entre Estado, sociedad y conflicto, y de habilitar prácticas de deliberación pública que no se reduzcan a opiniones rápidas o a repertorios polarizados. En particular, el conflicto armado interno en Colombia, por su duración, complejidad territorial y múltiples actores, tiende a ser abordado en el aula desde versiones fragmentadas o hegemónicas que pueden reforzar estigmas y limitar la agencia ética de los estudiantes.

Adicionalmente, la investigación pedagógica sobre educación para la paz en Colombia muestra que esta responsabilidad del sistema educativo ha sido asumida de manera parcial e inconsistente. Ibagón-Martín y Chisnes-Espitia (2019) demuestran que los textos escolares de Ciencias Sociales en su mayoría reproducen narrativas hegemónicas, que responsabilizan del conflicto armado casi exclusivamente a los grupos guerrilleros, negando o minimizando la responsabilidad del Estado y del paramilitarismo, y presentan el Acuerdo de Paz como un hecho finalizado más que como un proceso inconcluso y con retos de transformación social.

Por medio de la observación directa de las clases de Ciencias Sociales en el Colegio I.E.D. La Amistad, en la localidad de Kennedy (Bogotá) y las conversaciones informales con estudiantes de grado undécimo se evidenció que los estudiantes llegan a la educación media con una comprensión del conflicto armado moldeada fundamentalmente por los medios de comunicación masiva, por los textos y discursos escolares, en la que el conflicto aparece como un fenómeno protagonizado por "los malos" (guerrilleros y narcotraficantes) enfrentados a "los buenos" (el Estado y las Fuerzas Armadas), sin espacio para las causas estructurales: la desigualdad, la concentración de la tierra y la exclusión política, causas que la historiografía y la Comisión de la Verdad han documentado ampliamente.

Tal simplificación narrativa tiene consecuencias pedagógicas y políticas. En términos de subjetividad política, impide que los jóvenes se reconozcan como actores en la construcción de la paz y reproduce una ciudadanía pasiva que observa el conflicto desde afuera, sin capacidad de agencia. En términos de convivencia, obstaculiza el reconocimiento de los excombatientes como interlocutores válidos y ciudadanos en proceso de reintegración, perpetuando la estigmatización y dificultando la reconciliación social. En términos curriculares, reduce la formación política a la transmisión de información sobre instituciones y normas, antes que a la construcción de subjetividades críticas y reflexivas.

Es así como se reconoce la necesidad de generar experiencias pedagógicas significativas que permitan a los estudiantes problematizar sus imaginarios, prejuicios y miedos, para construir lecturas más complejas sobre el conflicto y los procesos de paz. Esta necesidad se vincula con la construcción de subjetividad política, es decir, no basta con conocer hechos, se requiere articular la comprensión histórica, los afectos y la responsabilidad para traducirlos en posicionamientos y acciones situadas.

En respuesta, este trabajo plantea un intercambio epistolar entre estudiantes de grado undécimo y excombatientes firmantes de paz. Se proponen como un dispositivo formativo que habilita reconocimiento del otro (alteridad), prudencia en el lenguaje, formulación de preguntas orientadas a comprender (sin justificar) y el reconocimiento de compromisos de no repetición por parte de los excombatientes. El proyecto busca identificar qué procesos de subjetivación política se movilizan en las narrativas estudiantiles antes y después del intercambio.

Para tal objetivo la presente investigación se pregunta: ¿De qué manera el intercambio epistolar entre estudiantes de grado undécimo y firmantes del Acuerdo de Paz puede propiciar procesos de subjetivación política en el marco de la formación política escolar? Esta pregunta se desagrega en tres interrogantes específicos: ¿Qué preconcepciones sobre el conflicto armado y la paz tienen los estudiantes antes del intercambio? ¿Qué desplazamientos discursivos y reflexivos produce el intercambio epistolar en las narrativas de los estudiantes? ¿Qué indicios de subjetivación política emergen en el cierre reflexivo del proceso?

Objetivos

Objetivo General

Propiciar procesos de subjetivación política en las y los estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá) por medio del uso de narrativas epistolares como estrategia para la formación política.

Objetivos Específicos

1. Analizar las categorías de subjetividad política, narrativas epistolares y formación política a partir de literatura especializada y en el contexto colombiano e internacional.
2. Implementar una secuencia pedagógica de investigación-acción en el aula que incluya cartografía social, el intercambio epistolar y cuestionario reflexivo entre los estudiantes de grado undécimo y firmantes del Acuerdo de Paz.
3. Analizar críticamente el discurso de las cartas producidas por los estudiantes y los registros de cierre para identificar desplazamientos narrativos y procesos incipientes de subjetivación política en los estudiantes participantes.

Justificación

El proyecto se justifica desde tres dimensiones articuladas. La primera dimensión corresponde al impacto social en el contexto nacional, atravesado por un período de posconflicto luego de los Acuerdos de paz firmados entre las FARC-EP y el gobierno nacional, en el que la educación para la paz no puede limitarse a declaraciones curriculares: requiere estrategias pedagógicas concretas que acerquen a las nuevas generaciones con las realidades del conflicto y con los actores que vivieron ese conflicto.

Entonces, resulta urgente fortalecer los procesos de formación política en la escuela para que las y los jóvenes comprendan el ejercicio político como un conjunto de esfuerzos orientados a tramitar los conflictos derivados de relaciones de poder entre Estado y sociedad. En la educación media, esta formación no puede limitarse a contenidos cívicos formales, pues requiere experiencias que conecten el conocimiento con la comprensión de su utilidad práctica y la acción transformadora.

Para ello se propone el intercambio epistolar como dispositivo pedagógico, que ofrece un espacio de encuentro mediado por la escritura y la lectura del otro, como un escenario donde las diferencias generacionales, sociales e ideológicas pueden ser reconocidas y cuestionadas con el respeto y la profundidad que ningún texto escolar o documental puede sustituir.

Abordar el conflicto armado interno y los esfuerzos de paz desde una perspectiva crítica permite complejizar la enseñanza de las Ciencias Sociales y abrir espacios de deliberación democrática. Al mismo tiempo, invita a cuestionar el papel social de la escuela y a construir escenarios pedagógicos que resistan a discursos hegemónicos, promuevan el pensamiento crítico y habiliten una ciudadanía activa, reflexiva y solidaria.

La segunda dimensión se proyecta en el aporte académico y la contribución que esta investigación puede hacer en un campo de investigación que ha sido escasamente explorado en Colombia: la intersección entre subjetividad política, narrativas epistolares y formación política en la educación media. Ninguno de los antecedentes revisados en el estado del arte articula estas tres categorías en el contexto actual del país. Así pues, esta investigación puede contribuir a considerar una línea de trabajo que puede ser continuada, mejorada y enriquecida por futuras investigaciones.

Este proyecto también aporta a la práctica docente al ofrecer un dispositivo pedagógico replicable (itinerario epistolar) con salvaguardas éticas y enfoque de derechos. Asimismo, contribuye a comprender cómo se configuran y transforman subjetividades políticas, a través de la producción discursiva y al fortalecimiento de la participación y la convivencia escolar al traducir aprendizajes en acciones concretas de no repetición.

La tercera dimensión que justifica este proyecto es la relevancia institucional. Esta investigación se inscribe en el horizonte formativo propuesto por el Colegio I.E.D. La Amistad, cuyo PEI está orientado a la formación hacia la paz. Se alinea además con los compromisos del Estado colombiano en materia de implementación del Acuerdo de Paz en el ámbito educativo, particularmente en lo relacionado con la cátedra de paz y la formación para la ciudadanía crítica.

Marco Teórico

El marco teórico se organiza en tres categorías articuladas: subjetividad política, narrativas epistolares y formación política. Estas categorías permiten fundamentar el problema de investigación y orientar el análisis del discurso de las producciones escritas por los estudiantes.

Subjetividad Política

La subjetividad política se asume en esta investigación como el proceso dinámico mediante el cual el sujeto se constituye y configura a sí mismo, en relación con los otros y con el mundo social. No se trata de una esencia fija ni de un atributo que anteceda a la experiencia, sino de una construcción histórica, relacional y situada, que está atravesada por lenguajes, memorias, afectos, prácticas y disputas por el sentido.

Siguiendo a Duque, Patiño y Muñoz (2016), la subjetividad política no es un estado estático sino un proceso dinámico articulado en cinco dimensiones que se encuentran en constante interrelación: los afectos (emociones y pasiones que orientan la acción), los procesos agenciantes (experiencias que movilizan la toma de posición), la organización social (colectivos y prácticas que expresan subjetividades), la reflexividad (reconocimiento crítico de prácticas de dominación y opciones de liberación) y la socialización política (aprendizajes políticos desde la familia, la escuela, los medios de comunicación y los pares).

En ese marco, la categoría permite comprender cómo los sujetos producen significados, toman postura frente a las realidades que habitan y se reconocen con capacidad de incidencia. Esta perspectiva dialoga con los debates latinoamericanos como los estudiados por Martínez y Cubides (2012) que han insistido en pensar el vínculo entre sujeto y política más allá de una noción restringida de participación institucional, para reconocer formas de subjetivación que

emergen en la vida cotidiana, la escuela, la acción colectiva, los procesos de memoria y siempre en tensión con los marcos dominantes.

Desde esta comprensión amplia, la subjetividad política puede ser entendida como despliegue de la subjetividad social en torno a lo público y lo común, en medio de tensiones entre reproducción del orden y posibilidad de transformación. Alvarado et al. (2008) en las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes, advierten que no se configura de una sola manera, sino como una trama compuesta por autonomía, reflexividad, conciencia histórica, valor de lo público, articulación entre acción vivida y acción narrada, y redistribución del poder.

En un sentido similar, Duque Monsalve et al. (2016) proponen cinco dimensiones de análisis que resultan especialmente útiles para esta investigación: afectos, procesos agenciantes, organización o acción social, reflexividad y socialización política. Estas dimensiones no operan por separado; por el contrario, se cruzan y permiten observar cómo se producen sentidos, se negocian posiciones y se activan responsabilidades éticas y políticas en contextos concretos.

La dimensión afectiva recuerda que la vida política no se sostiene únicamente en razonamientos abstractos. Los sujetos se posicionan desde emociones, miedos, dolores, indignaciones, esperanzas y deseos que orientan la lectura de la realidad y la toma de postura. Díaz Gómez y Alvarado Salgado (2012) plantean que el cuerpo participa activamente en los procesos de subjetivación política, mientras Lara-Salcedo (2010) muestra que las narrativas corporales permiten decir aquello que a veces no logra expresarse por otras vías, especialmente cuando se trata de experiencias límite, dolorosas o traumáticas.

De este modo, la subjetividad política es el proceso mediante el cual los sujetos se constituyen a sí mismos como actores políticos capaces de interpretar, valorar y transformar su

realidad social y no puede comprenderse al margen del cuerpo, porque en él se encarnan los afectos, las huellas del pasado y las posibilidades de resignificación.

La dimensión de los procesos agenciantes permite reconocer que la subjetividad política surge en relación con hechos, encuentros, rupturas o experiencias que interpelan al sujeto y alteran la naturalidad de su cotidianidad. No basta con que ocurra un hecho; se requiere que este sea subjetivado, interpretado y puesto en relación con la propia experiencia para que se genere un desplazamiento.

De ahí que la injusticia, la exclusión, el conflicto, la violencia o incluso la experiencia pedagógica no produzcan automáticamente subjetividad política, pero sí puedan convertirse en condiciones de posibilidad para ella. Este punto se articula con la idea de acción colectiva como espacio de transformación, siguiendo a Veas (2022) muestra que los procesos de subjetivación política se fortalecen cuando existen objetivos compartidos, modelos participativos y márgenes de autonomía que permiten a los sujetos pasar de la subordinación a formas antagonistas de actuación sobre la realidad.

La dimensión organizativa refuerza esta idea al mostrar que la subjetividad política se expresa y se fortalece en escenarios donde los sujetos deliberan, acuerdan, discuten, resisten y construyen con otros. Esta comprensión es particularmente relevante para una tesis que trabaja con experiencias de formación y análisis discursivo, ya que permite observar que la politicidad de los sujetos no se reduce a su opinión individual, sino que se configura en tramas relacionales.

En esta línea, la escuela aparece como un espacio decisivo de socialización política. Lejos de ser neutral, en ella circulan discursos, normas, jerarquías, lenguajes y relaciones de poder que pueden reproducir obediencias, pero también abrir experiencias de deliberación, derechos, participación y reconocimiento, lo que potencia la subjetividad política en el espacio

escolar cuando habilita la palabra, la escucha, el disenso argumentado y la toma de decisiones frente a asuntos comunes.

Desde allí, la labor pedagógica no se agota en la transmisión de contenidos, sino que interviene en la formación ética y política de los sujetos. Esta perspectiva es consistente con trabajos que examinan el aula, los derechos humanos y el gobierno escolar como escenarios de subjetivación, y con la idea de que el maestro puede actuar como mediador de procesos reflexivos que conectan experiencia, lenguaje y responsabilidad pública (Contreras Cubillos, 2024; Fernández-Fonseca & González-Reyes, 2025).

Para esta investigación adquieren especial relevancia en tres dimensiones: reflexividad, narrativa y memoria. La dimensión de la reflexividad no se limita a una introspección cerrada sobre el yo, sino a la posibilidad de pensarse en relación con el mundo, identificar prácticas de dominación y ensayar lecturas alternativas de la experiencia.

La dimensión que corresponde a la narrativa es central, pues permite reinterpretar lo vivido, organizar temporalidades, disputar versiones dominantes y reconfigurar identidades. Parra-Herrera (2022, 2023) advierte que las narrativas no forman por sí mismas subjetividades políticas, pero sí pueden hacerlo cuando se articulan con propósitos pedagógicos y políticos explícitos.

Del mismo modo, Lara-Salcedo (2010) muestra que narrar posibilita elaborar memorias y tramitar experiencias difíciles, mientras Pulido Carvajal (2022) evidencia que la autobiografía prospectiva puede constituirse en un espacio heurístico y político para comprender cómo los sujetos proyectan su acción futura desde la palabra, el deseo y la imaginación.

Ahora bien, la dimensión que corresponde a la memoria es clave para comprender la subjetividad política en contextos marcados por la violencia y el conflicto. Siguiendo a Herrera

et al. (2012) sostienen que la memoria opera como una dialéctica entre lo individual y lo colectivo, y que sus narraciones inciden en la configuración de identidades y subjetividades. No se trata solo de recordar hechos, sino de producir sentidos sobre el pasado, disputar interpretaciones y abrir promesas de acción en el presente.

En la misma dirección, Angarita Navarrete y Medina González (2023) muestran que los trabajos de la memoria en espacios de educación formal y no formal pueden potenciar acciones políticas, ampliar la comprensión del pasado y fortalecer procesos de construcción de paz. Para una tesis que analiza intercambios epistolares en torno al conflicto armado, este aporte es decisivo, porque permite entender la memoria no como acumulación de recuerdos, sino como elaboración ética y política que afecta la forma en que los sujetos se narran, reconocen al otro y proyectan futuros posibles.

Este énfasis en memoria, cuerpo y narración adquiere una densidad particular cuando se observa la experiencia de excombatientes y firmantes de paz. Pulido Carvajal (2022) muestra que, en el contexto del posacuerdo, las subjetividades políticas de excombatientes de las FARC-EP se configuran desde experiencias vividas, corporales y digitales, así como desde acontecimientos contrafactuales y mundos posibles proyectados autobiográficamente.

De modo convergente, Ocampo Arenas (2023) evidencia que en las trayectorias de mujeres excombatientes la subjetividad política se reconfigura en clave de reincorporación, reconciliación y resignificación de sí. Estos estudios son valiosos para el horizonte de esta maestría porque permiten reconocer que la subjetividad política de excombatientes no puede reducirse a una identidad ideológica previa, sino que debe comprenderse en el cruce entre memoria, cuerpo, afectos, pérdida, agencia y proyección de futuro.

En consecuencia, para esta investigación la subjetividad política será analizada como una producción de sentido situada que se expresa en narrativas, memorias, afectos y posicionamientos frente al conflicto armado y sus posibilidades de transformación, atendiendo especialmente a las huellas de agencia, reconocimiento, responsabilidad y proyección ética y política que emergen en las narrativas epistolares.

Narrativas Epistolares

Se entiende como un género discursivo que articula relato, destinatario y situación de enunciación. La carta exige claridad, deliberación y cuidado; además, habilita un diálogo con el ausente y puede operar como espacio de autoexploración, reconocimiento del otro y construcción de significados colectivos. En este proyecto, la carta se asume como medio para transformar preconcepciones en preguntas y compromisos.

Esta categoría está compuesta por tres subcategorías interrelacionadas: las narrativas en sí mismas, la epístola y la carta narrativa como un género específico con implicaciones en la subjetividad política. En primer lugar, la narrativa, es un acto intersubjetivo, toda vez que su construcción es compartida, es decir, se concibe como un proceso de construcción de significados entre el emisor y el receptor. Como argumenta Bruner (1991) la narrativa no es simplemente una forma de contar historias, es también una herramienta fundamental para dar sentido a la experiencia humana.

Es así, como la posibilidad de contar historias por medio de las narrativas epistolares se convierte en un espacio para la interpretación, la construcción de identidad y el acceso a experiencias compartidas; siendo estos, elementos fundamentales para la formación del yo, la comprensión y transformación de la realidad social.

En segundo lugar, la epístola se define como recurso comunicativo y medio de interacción social a lo largo de la historia humana. De acuerdo con Bouvet (2006), la carta no solo es un medio de comunicación, sino un género discursivo complejo y multifacético, el cual tiene como características clave, la necesidad del uso claro del lenguaje epistolar, es decir, preciso y explícito, puesto que es fundamental transmitir el mensaje de manera efectiva, evitando posibles ambigüedades en la comunicación.

La epístola también es un espacio de diálogo con los ausentes, no requiere de la presencia física. Como se ha señalado la escritura de cartas es “una práctica destinada al intercambio que pertenece al campo de los discursos sociales, un hecho de la vida social cuya función dominante es comunicar algo a otro no próximo.” (Bouvet, 2006, p. 13). Estas características ponen de manifiesto la importancia social de la carta, como instrumento que permite la construcción de relaciones a distancia o mantener aquellas ya establecidas, constituyendo un aspecto relevante para el reconocimiento de contextos históricos y sociales diversos.

Entonces, la carta narrativa permite edificar y exteriorizar aspectos de la subjetividad y la política. Esta subcategoría destaca el potencial de la escritura epistolar para la autoexpresión y la construcción de la identidad. La carta narrativa se convierte en un espacio para la exploración del yo, las emociones, las experiencias y expectativas personales, lo que permite identificar la subjetividad. Así mismo, su conexión con la expresión, reflexión y comunicación sobre los imaginarios políticos y las proyecciones sociales enfatiza en su capacidad de construir nuevos vínculos y reconfigurar los anteriormente establecidos.

Finalmente, la carta, enmarcada en la categoría de narrativa epistolar, es clave para comprender la visión interiorizada por los sujetos, de acuerdo con Peluffo & Maíz (2018), cuando señalan que la escritura epistolar no es un mero medio de transmisión de información,

sino un espacio donde se producen y negocian identidades, posicionamientos y subjetividades. La carta exige un destinatario real, lo que introduce en el proceso de escritura una dimensión dialógica que los formatos escolares convencionales raramente ofrecen.

En el contexto latinoamericano, las narrativas epistolares han sido estudiadas como dispositivos de resistencia política (Peluffo y Maíz, 2018), de construcción de memoria histórica (Ocampo, 2023) y de formación de subjetividades críticas (Castaño Torres y Acevedo Valencia, 2025). Su potencial pedagógico en esta investigación reside en la capacidad de la carta para crear lo que Bruner (1991) denomina "espacios de significación compartida": lugares narrativos donde la experiencia del otro se vuelve comprensible y donde el propio posicionamiento se vuelve consciente y revisable.

Formación Política

La formación política se concibe como un campo pedagógico orientado a la construcción de ciudadanía crítica y activa, capaz de comprender críticamente las relaciones de poder, reconocer la historicidad de las injusticias y actuar colectivamente en favor de la transformación social (Giroux, 1997; Freire, 1970). En esta perspectiva, su sentido no se reduce a la adaptación de los sujetos al orden existente, sino que se inscribe en horizontes de democratización histórica y en la posibilidad de formar aprendices capaces de leer, juzgar e influir la realidad sociopolítica en la que viven (Lobatón Patiño, 2016).

Por ello, la formación política no puede entenderse como un añadido marginal del currículo, sino como una dimensión constitutiva del proceso educativo, especialmente cuando la escuela se propone formar sujetos que participen de manera consciente en la construcción de lo común. En el contexto del posacuerdo colombiano, esta formación adquiere una dimensión específica: la de construir imaginarios de paz que no se reduzcan a la ausencia de violencia, sino

que incluyan la justicia social, la memoria y el reconocimiento del otro como condiciones constitutivas de la paz.

En coherencia con pedagogías críticas, la formación política implica reflexividad, discusión argumentada, memoria y deliberación democrática como prácticas cotidianas en la escuela. Desde esta perspectiva, la enseñanza no se limita a transmitir información sobre instituciones, normas o mecanismos de participación, sino que busca crear condiciones para que el estudiantado problematice su presente, reconozcan a los otros como interlocutores válidos y elaboren posiciones frente a asuntos públicos.

En ese sentido, la investigación en didáctica de las ciencias sociales ha insistido en que el acto de educar posee un carácter público y político y que, en contextos contemporáneos, la escuela puede contribuir a una educación de ciudadanías sentipensantes, es decir, capaces de articular comprensión social, sensibilidad ética y acción reflexiva (Funes & Muñoz, 2022).

La formación política comprende, entonces, que la educación no se limita a la memorización y transmisión de conocimientos, sino que debe propender por el fortalecimiento de habilidades que permitan al estudiantado establecer relaciones éticas y conscientes en su vida cotidiana y en su participación en el entorno social.

En términos más precisos, este campo promueve capacidades vinculadas con el juicio político, la acción política, las competencias metódicas y el saber de la especialidad, de manera que los sujetos no solo conozcan el mundo social, sino que puedan analizarlo críticamente, posicionarse frente a él y actuar de forma responsable en escenarios democráticos (Lobatón Patiño, 2016). De esta manera, la formación política se sustenta teóricamente en la defensa de una ciudadanía democrática con profundo sentido reflexivo y crítico.

Ahora bien, asumir la formación política en la escuela también exige reconocer una tensión pedagógica importante. Como advierte Moreno-Caro (2023), siguiendo a Hannah Arendt, el aula no constituye en sí misma un espacio plenamente político, porque en ella persiste una relación asimétrica entre docentes y estudiantes; sin embargo, sí es una condición de posibilidad para la política, en tanto permite introducir a los sujetos en un mundo común.

Esta precisión resulta relevante para la presente investigación porque evita reducir la formación política al adoctrinamiento o a la simple activación de consignas, y la sitúa más bien en la construcción de sentidos compartidos, responsabilidades comunes y formas de pertenencia que preparan a los sujetos para actuar con otros en la vida pública.

Desde esta mirada, la escuela aparece como un entorno privilegiado para la formación del sujeto político. Las prácticas de gestión, convivencia, liderazgo, relación con el entorno y visión de la enseñanza inciden de manera concreta en la manera como los estudiantes se reconocen a sí mismos, se vinculan con los otros y comprenden su capacidad de incidir sobre la realidad (García Fuentes & Morales Vega, 2024).

La formación política, por tanto, no depende únicamente de una asignatura específica, sino del conjunto de experiencias escolares que habilitan la palabra, tramitan el conflicto, promueven el análisis del contexto y favorecen el ejercicio de la participación. En esta misma línea, la educación en derechos humanos permite vincular la formación ciudadana con problemas históricos y presentes de desigualdad, protesta, violencia y dignidad, ampliando el horizonte ético y político de la escuela más allá de una instrucción cívica meramente normativa (Franco Bautista, 2025).

Dentro de la integralidad del campo de la formación política, la didáctica política ocupa un lugar central. Si bien dialoga con saberes provenientes de la economía, la sociología, la

historia, la ciencia política y la pedagogía, no se reduce a la suma de estas disciplinas, pues plantea preguntas propias sobre qué significa enseñar política, cómo se aprende a juzgar asuntos públicos y de qué manera se forman criterios para intervenir en la vida colectiva (Lobatón Patiño, 2016). Este punto es relevante para la tesis porque permite entender que el diseño pedagógico no solo organiza contenidos, sino también experiencias, mediaciones y modos de interlocución que inciden en la formación política de quienes participan en el proceso investigativo.

Asimismo, esta apuesta reconoce que la formación política no se agota en la dimensión institucional de la participación, sino que también involucra la construcción de subjetividades capaces de narrarse, de reconocer su lugar en el mundo y de asumir posición frente a la realidad que habitan. Cuando los y las estudiantes dialogan con relatos atravesados por la guerra, la responsabilidad, el daño y la posibilidad de transformación, se generan condiciones para ampliar su comprensión del presente y para pensarse como sujetos con voz, memoria y criterio.

De allí que la formación política, en esta investigación, se relacione tanto con la capacidad de emitir juicios y participar, como con la posibilidad de construir sentidos sobre lo común, tramitar desacuerdos y proyectar vínculos democráticos basados en el reconocimiento del otro.

En síntesis, la formación política puede entenderse aquí como un proceso pedagógico intencionado que articula ciudadanía crítica, subjetividad política, memoria, derechos humanos y participación. No busca únicamente informar sobre la política, sino formar sujetos capaces de comprenderla, discutirla y asumir frente a ella una postura ética y responsable. Desde esta perspectiva, la escuela no es un espacio neutro ni un escenario ajeno a los conflictos del presente,

sino un lugar desde el cual es posible propiciar experiencias de lectura del mundo, construcción de juicio y elaboración de lo común.

En consecuencia, el intercambio de cartas que orienta esta tesis constituye una práctica pertinente para esta formación, en tanto abre un espacio de encuentro, reflexión y posicionamiento frente a uno de los núcleos más sensibles de la historia reciente de Colombia.

La formación política adquiere una expresión situada en el intercambio epistolar entre estudiantes y firmantes de los Acuerdos de Paz, porque la carta no se entiende únicamente como un recurso didáctico o comunicativo, sino como una mediación pedagógica que posibilita lectura crítica del conflicto armado, elaboración de memoria, construcción de juicio frente a responsabilidades históricas y apertura a horizontes de no repetición. En ese sentido, el ejercicio epistolar contribuye a que la formación política ocurra en relación con problemas reales, voces situadas y experiencias históricas que interpelan la vida escolar.

A la luz del marco teórico expuesto en los párrafos anteriores, el intercambio epistolar entre estudiantes y excombatientes firmantes de los Acuerdos paz puede ser comprendido como un dispositivo pedagógico de subjetivación política. En las cartas no circulan solamente opiniones o datos sobre la guerra, sino formas de reconocimiento, afectos, interpretaciones del pasado, posicionamientos éticos y proyecciones sobre la paz, la convivencia y la no repetición.

Entonces, la escritura epistolar puede activar procesos de reflexividad porque obliga a tomar postura frente a lo que se dice, a imaginar al otro como interlocutor válido y a reorganizar la propia experiencia en un horizonte de sentido.

Capítulo 2. Diseño Metodológico

Perspectiva Epistemológica

El presente trabajo se inscribe en la perspectiva epistemológica de tipo crítico – interpretativa, en la cual el conocimiento se asume como una construcción histórica y social que están intrínsecamente interrelacionadas, las cuales se enmarcan en dinámicas de sociales y tensiones de poder. Esta perspectiva epistemológica propone que el conocimiento se válida por su coherencia interpretativa, su fundamentación teórico-crítica, su contribución a la emancipación de los sujetos y la democratización de los espacios de aprendizaje y participación políticas.

Para esta investigación el conocimiento no implica la búsqueda de la verdad, significa la comprensión profunda de los sentidos que los sujetos le dan a sus experiencias y la forma en que estos refuerzan o modifican las estructuras sociales y políticas. Es así, como se entiende que la construcción de conocimiento social es un campo en disputa, en el que múltiples voces y memorias, emergen como resistencia a los discursos y narrativas hegemónicas sobre el conflicto armado en Colombia.

Ahora bien, para la ejecución del presente trabajo, las narrativas epistolares como práctica de escritura situada y dirigida, se comprenden como un dispositivo de subjetivación política, toda vez que, permiten al sujeto poner en palabras, es decir narrar, su experiencia posicionándose en relación con la alteridad, es decir, el reconocimiento del “otro” como un individuo distinto del “yo”, y así, participar en la disputa de sentidos en torno al conflicto armado y a la construcción de paz.

Las pedagogías críticas aportan otra base fundamental para esta perspectiva. Por su parte, Giroux (1997) plantea que el conocimiento se constituye en una importante herramienta de

resistencia frente a la opresión del sistema que pretende naturalizar y perpetuar las múltiples inequidades. Desde Freire (1980), la educación puede ser un sistema que reproduce la lógica dominante o “se convierte en la práctica de la libertad, el medio por el cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación de su mundo” (p. 104).

A partir de este enfoque, la validación del conocimiento en esta investigación está vinculada con la capacidad de generar cambios importantes en los análisis del mundo y el país que habitan, en las prácticas cotidianas de los sujetos participantes, y en la comprensión de que cuando las palabras se convierten en acciones, el conocimiento se transforma en fuerza de cambio.

Este enfoque epistemológico también se cimenta en bases filosóficas, estas son clásicas y contemporáneas con el fin de poner de manifiesto las diversas discusiones en torno al conocimiento y su relación con el sujeto y su medio social.

Según Aristóteles (ca. 350 a.C./2011), afirma que “... es evidente que la polis es una creación de la naturaleza, y el hombre es por naturaleza un animal político” (Libro I, 1253a2– 3), es decir, que la vida política es constitutiva de la vida humana en su plenitud, puesto que es allí (la polis) donde se toman las decisiones que afectan al colectivo, constituyéndose como una dimensión esencial para el desarrollo pleno de la vida humana por medio de la interacción social activa.

Por otro lado, Immanuel Kant (1784/2013), señaló que la construcción de una comunidad que se base en la razón, que cuestione las ideologías y promueva la emancipación y la libertad, requiere de sujetos autónomos con la capacidad de ejercer juicio ilustrado, como afirma “La Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad de la cual él mismo es culpable. La

minoría de edad significa la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la dirección de otro.” (Kant, 1784/2013, p. 12).

Desde esta perspectiva epistemológica, la autonomía kantiana tiene asidero en la idea de que el juicio crítico y la deliberación racional son fundamentales para el cuestionamiento y la participación en la construcción de las normas de una comunidad. Es aquí donde se enlaza con la preocupación que atañe a esta investigación, la posibilidad de formar sujetos capaces de asumir el pensamiento ilustrado, aquel que no acepta pasivamente verdades que han sido impuestas, sino que evalúan de manera crítica aquellas ideas máximas que conducen su actuar.

Las anteriores ideas es posible articularlas con lo planteado por Karl Marx (1845/2023), quien en su texto Tesis sobre Feuerbach, rechaza la contemplación pasiva del mundo afirmando que el conocimiento no puede desvincularse la praxis. En su undécima tesis, sostiene que “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Tesis XI, p.9).

Bajo estos principios, se considera que el acto de producir conocimiento debe basarse en la praxis que conlleve a las transformaciones necesarias de las subjetividades para así generar transformaciones colectivas que permitan la construcción de una sociedad más justa.

Desde las epistemologías contemporáneas, es posible incorporar aquellas planteadas por la hermenéutica crítica como fundamento para el análisis de esta investigación. Ricoeur (2008) propone que la palabra y, en particular, la escritura cobren sentido en la mediación narrativa que permite reconfigurar identidades y dar paso a nuevas formas de entender el pasado, permitiendo actuar en el presente. En un país como Colombia, donde las memorias han sido censuradas, manipuladas o deslegitimadas, esta perspectiva es clave para reconocer la multiplicidad y diversidad de experiencias que conforman la historia nacional.

En la medida en que los estudiantes y excombatientes firmantes de los Acuerdos de paz, narran su relación la guerra y la paz, es preciso examinar cómo se construyen estas subjetividades y qué puede reproducirse o cuestionarse sobre las formas hegemónicas del conflicto, la ciudadanía y la participación política.

De esta manera, el conocimiento que se pretende producir con esta investigación no está orientado a la acumulación conceptual, sino a la formación de sujetos con capacidades analíticas basadas en la criticidad, el reconocimiento del otro, de la comunidad y el compromiso ético-político con la transformación social.

Así pues, más que buscar generalizaciones esta perspectiva se centra en la comprensión contextualizada de la incidencia del conocimiento en la vida cotidiana de las comunidades, y en un compromiso frente a la visión del conocimiento, indispensable no solo para explicar el mundo, sino para transformarlo.

Enfoque Metodológico

El enfoque adoptado para esta investigación es cualitativo-crítico, con perspectiva hermenéutica, mediante la investigación-acción en el aula. Desde la perspectiva de Paul Ricoeur (2002), la comprensión de los textos implica un proceso de interpretación mediado por el lenguaje, el contexto y la experiencia del sujeto, en cual el sentido no se está dado de manera objetiva o neutral, sino que se construye a partir de la relación entre el texto y quien la interpreta.

Desde esta perspectiva, la hermenéutica se concibe como metodología que aporta a la lectura de los textos producidos por estudiantes y excombatientes firmantes de paz, favoreciendo una comprensión situada, reflexiva y crítica de las narrativas, significados y posiciones que emergen en torno a la construcción de paz.

Este enfoque dialoga y complementa con la investigación-acción en el aula como estrategia metodológica, principalmente con los ciclos o fases propuestos por Kemmis y McTaggart (1988). Desde el ciclo de planificación, acción, observación y reflexión permite no solo interpretar las experiencias de los participantes, sino también transformar las prácticas pedagógicas a partir de la reflexión crítica sobre ellas, al orientar la interpretación de los datos hacia la comprensión de los significados que los participantes construyen sobre el conflicto, la paz y su propia agencia política.

Ahora bien, como herramienta de análisis se propone el Análisis Crítico del Discurso (ACD) propuesto por van Dijk (2005, 2009, 2012) el cual permite examinar cómo las estructuras discursivas, desde el léxico y la sintaxis hasta la macroestructura temática, reproducen o cuestionan relaciones de poder. El discurso no solo representa la realidad, sino que interviene en ella al producir, reproducir e incluso disputar formas de poder, dominación e ideología.

El ACD propone relacionar tres niveles: micro (propiedades textuales y retóricas; niveles meso (géneros, acceso, circulación), y macro (instituciones, relaciones de poder e ideologías). Desde esta perspectiva, se profundiza el análisis en los desplazamientos discursivos, a partir de categorías como: el tema, entendido como la idea global que organiza las inclusiones, exclusiones, omisiones en un texto; los encuadres, los cuales revelan la perspectiva y finalidad con la que se presenta un tema; y la atribución de agencia, haciendo referencia a la manera en que el discurso asigna actores y responsabilidades, ya sea visibilizándolos u ocultándolos mediante construcciones activas o pasivas. (Teun A. van Dijk, 2009).

El diseño pedagógico de esta investigación se estructura en tres momentos: el primero corresponde a una cartografía social del conflicto, orientada a identificar imaginarios, conocimientos previos, hitos, topofilias y topofobias asociadas al conflicto armado. En este

momento se incluyen actividades de preparación para el intercambio, tales como, el reconocimiento de la carta como mediación pedagógica y la reflexión sobre material audiovisual relacionado con la historia de la violencia en Colombia.

El segundo consiste en el intercambio epistolar propiamente dicho, en cual participan estudiantes de undécimo grado y diez excombatientes firmantes de paz.

En el tercer momento o la fase final del proceso de intervención se realizó un ajuste metodológico respecto al instrumento inicialmente previsto para el cierre. El diseño contemplaba un encuentro virtual de intercambio de experiencias, sin embargo, debido a la imposibilidad de conectividad de algunos participantes y la pérdida de comunicación con otros, no fue posible que el cierre pudiera llevarse a cabo de dicha manera.

Se optó por implementar un cuestionario a los estudiantes participantes destinado a recoger por medio de audios los aprendizajes y reflexiones posteriores al intercambio epistolar e identificar posibles procesos incipientes de subjetivación política en los estudiantes. Este cambio permitió garantizar la participación efectiva de la mayoría los estudiantes participantes y mantener la coherencia con los objetivos de la investigación.

La modificación del instrumento a utilizar no alteró la validez del proceso, sino que lo fortaleció al ofrecer un cierre más pertinente y ajustado a las dinámicas del grupo de estudiantes. En consecuencia, los resultados y reflexiones derivados de esta etapa deben interpretarse en el marco de dicho ajuste, reconociendo la flexibilidad metodológica como un criterio de rigor en investigaciones cualitativas.

El plan analítico se organiza en cuatro matrices: una matriz de revisión de cartografías; dos matrices para el intercambio epistolar: subjetividad política y Análisis Crítico del Discurso ACD de las cartas; y una matriz de análisis del cuestionario reflexivo. Estas matrices permiten

observar cambios en la macroestructura, superestructura, microestructura, dimensión ideológica, posicionamiento político y marcas de subjetividad.

La validez interpretativa de esta investigación se sustenta en una estrategia de triangulación múltiple (Denzin, 1978), entendida no desde la verificación estadística sino como una forma de enriquecer y complejizar la comprensión del fenómeno estudiado. En un diseño cualitativo-interpretativo como el que orienta este trabajo, la triangulación cumple la función de ampliar el horizonte analítico por medio de la confrontación de datos producidos por distintos instrumentos, en momentos distintos y desde distintos lugares de enunciación, siendo posible identificar coherencias que puedan consolidar los hallazgos como las tensiones que los enriquezcan.

La triangulación operará en tres dimensiones articuladas. La primera es la triangulación de fuentes, en esta, los datos se producen a partir de dos fuentes diferenciadas los y las estudiantes de grado undécimo y los firmantes del Acuerdo de Paz pertenecientes al partido Comunes. Esta pluralidad de voces permite contrastar cómo cada actor construye discursivamente el conflicto, la paz y su propio lugar en ellos, sin privilegiar ninguna perspectiva como la única legítima.

La segunda es la triangulación de instrumentos o técnicas, es decir, el corpus analítico que está conformado por tres instrumentos que basados en dimensiones distintas del proceso de subjetivación política: las cartografías sociales registran los imaginarios territoriales y afectivos previos al intercambio; las cartas producidas durante el intercambio epistolar documentan los desplazamientos discursivos que el reconocimiento de la narrativa del otro genera; y los audios de cierre reflexivo que capturan la valoración retrospectiva que los estudiantes hacen de la experiencia completa.

La tercera es la triangulación temporal, en la que los tres instrumentos se aplican en momentos sucesivos del proceso pedagógico (antes, durante y después del intercambio), lo que permite reconstruir trayectorias de subjetivación política para cada participante y comparar lo que cada uno expresaba en la cartografía inicial con lo que produce en la carta y con lo que elabora oralmente en el cierre. Esta secuencia temporal no es lineal sino que los hallazgos de cada instrumento alimentan la lectura de los demás.

Finalmente, la integración analítica de estas tres dimensiones de triangulación se desarrolla en el Capítulo 3, en el análisis de datos y en el Capítulo 4, en los resultados y discusión, donde los datos de cada instrumento se presentan primero en sus propios términos y luego se articulan en una lectura integrada que permite identificar patrones transversales, divergencias individuales y los límites interpretativos del diseño.

Contexto y Participantes

Institución Educativa

La investigación se desarrolla en el Colegio I.E.D. La Amistad, institución pública ubicada en la localidad de Kennedy (Bogotá, D.C.), en el barrio homónimo de la UPZ 47. Atiende a población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuyo lema es “*Desarrollo sostenible: valores, ciencia y tecnología para la paz*”, orienta la formación hacia la convivencia y la ciudadanía activa.

El Manual de Convivencia enfatiza la participación estudiantil como pilar de la formación política y ciudadana, mediante instancias como el Consejo Estudiantil, personeros, contralores y brigadas de convivencia y seguridad escolar. Esto configura un perfil de estudiante activo, propositivo y con sentido de pertenencia comunitaria.

Participantes

Los participantes son estudiantes de grado undécimo del colegio, quienes desarrollan actividades de aula y producción de cartas, y un grupo de excombatientes firmantes de paz vinculados al partido político Comunes, que participan en el intercambio epistolar mediante respuestas asíncronas. La participación se rige por criterios éticos: consentimiento informado, uso de seudónimos, derecho a omitir preguntas y lenguaje de cuidado. (Para acceder a los consentimientos firmados véase el anexo A)

Caracterización de Estudiantes

Diez estudiantes de grado undécimo (jornada mañana), con edades entre 16 y 18 años (seis mujeres y cuatro hombres), que participan voluntariamente, con consentimiento informado propio y, en los casos de menores de edad, avalado por sus acudientes. Los criterios de selección incluyen: competencias comunicativas básicas en lectura y escritura, actitud respetuosa y tolerante frente a diferentes perspectivas, y apertura al diálogo. Se verifica que no se encuentren en condiciones de vulnerabilidad psicosocial que pudieran agravarse con la temática, garantizando acompañamiento institucional para su bienestar.

Caracterización de excombatientes firmantes de paz

Diez excombatientes vinculados al partido Comunes a través de la Comuna Tulio Nariño participan voluntariamente, mediante acuerdo de colaboración con la dirección de la organización. Autorizan el uso de sus cartas como datos de investigación, con opción de seudónimo o nombre real. Los criterios de selección son: haber pertenecido a las FARC-EP, estar vinculados actualmente al partido Comunes, contar con consentimiento informado, manifestar interés en procesos pedagógicos y de reconciliación, estar en proceso de reincorporación legal reconocido y no tener procesos judiciales activos. Se exige competencias

básicas de lectura y escritura, disposición al diálogo respetuoso y compromiso de continuidad en la correspondencia, garantizando confidencialidad y acompañamiento psicosocial para evitar revictimización.

Criterios de exclusión

Se excluyen estudiantes no matriculados en grado undécimo, fuera del rango de edad (16–18 años), sin consentimiento informado o autorización de acudientes, sin competencias básicas de lectura y escritura, o sin disposición al diálogo y compromiso con las actividades. También aquellos con actitudes irrespetuosas o en condiciones de vulnerabilidad psicosocial que pudieran agravarse, salvo que contaran con acompañamiento institucional.

Se excluyen excombatientes sin voluntad expresa de participar, sin consentimiento informado, con procesos judiciales activos, sin competencias básicas de lectura y escritura, o sin disposición al diálogo. También quienes intentaran emplear el espacio para proselitismo político o justificación de la violencia, o quienes no garantizaran continuidad en la correspondencia.

Instrumentos de Recolección de Datos

La triangulación de datos se realizó mediante tres instrumentos articulados que corresponden a los tres momentos del proceso pedagógico. Este proceso de triangulación garantiza la consistencia interna de los hallazgos ya que permite comparar las preconcepciones iniciales, los desplazamientos discursivos durante el intercambio y las reflexiones posteriores a la experiencia de los participantes.

Instrumento 1: Cartografía Social

La cartografía social es una técnica de investigación participativa que permite a los sujetos representar visualmente sus conocimientos, experiencias y posicionamientos sobre un

territorio. En esta investigación, se utiliza como instrumento de diagnóstico para explorar los imaginarios previos de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia.

Cada estudiante elabora individualmente una cartografía del territorio colombiano utilizando las categorías de Lynch (1960): nodos, sendas, bordes, hitos, topofobias y topofilias. (ver Anexo B), El análisis de las cartografías se realizó mediante la Matriz de revisión de cartografía diseñada para el proyecto, que operacionaliza ocho dimensiones de la subjetividad política: afectos, procesos agenciantes, organización social, reflexividad, socialización política, identidad, narración y memoria. (ver Anexo C)

Instrumento 2: Intercambio Epistolar y Matriz ACD

El intercambio epistolar entre estudiantes y excombatientes constituye el instrumento central de la investigación. Cada estudiante escribe una carta dirigida a un firmante elegido, se elaboró un guía para cada intercambio (véase Anexos D). El análisis de las cartas se realiza mediante dos matrices que examinan seis dimensiones: macroestructura (temas globales), superestructura (organización del texto), microestructura (lenguaje y estilo), dimensión ideológica (inclusión/exclusión), posicionamiento político y propuestas, y marcas de subjetividad.

La Matriz de análisis de cartas ACD – van Dijk elaborada para el proyecto con el objetivo de realizar el análisis discursivo de las cartas, y la Matriz de subjetividad política que complementa el análisis al asignar niveles de desempeño (inicial, básico, medio, alto) a cada dimensión. (véase Anexos E)

Instrumento 3: Cuestionario de Cierre Reflexivo

El tercer instrumento de triangulación consiste en grabaciones de audio producidas por los estudiantes participantes al finalizar el proceso, respondiendo a un conjunto de preguntas

orientadoras de cierre o cuestionario de cierre reflexivo. Este instrumento captura la dimensión oral y espontánea de la reflexión posterior a la experiencia, que la escritura formal de las cartas no siempre deja visible. (ver Anexo F)

A diferencia de las cartas, el audio de cierre ofrece marcas de reflexividad oral (titubeos, rectificaciones, pausas significativas, reformulaciones) que son analíticamente relevantes para la comprensión de los procesos de subjetivación política. Las grabaciones son transcritas y analizadas mediante la Matriz de Análisis de Audios de Cierre, diseñada específicamente para este instrumento. (ver Anexo G)

El instrumento permitió captar la dimensión oral y espontánea de la reflexión, con marcas propias del discurso hablado (pausas, titubeos, reformulaciones) que enriquecen la comprensión de los procesos de subjetivación política. Las grabaciones fueron transcritas y posteriormente analizadas.

Plan de Acción

El plan de acción organiza la intervención en sesiones articuladas al ciclo de investigación-acción en el aula. La secuencia pedagógica se organiza en cuatro momentos articulados, distribuidos entre octubre y noviembre de 2025. La tabla 1 presenta la estructura cronológica del plan de acción con los instrumentos correspondientes y su lugar en la triangulación.

El plan de acción se implementó como un proceso secuencial y acumulativo, diseñado para movilizar conocimientos previos, ampliar marcos de comprensión sobre el conflicto armado y habilitar prácticas dialógicas orientadas a la memoria, el reconocimiento del otro y la no repetición. En términos cronológicos, el proceso se organizó en tres momentos pedagógicos articulados.

Estos momentos se desarrollaron bajo un enfoque de investigación-acción en el aula, la planificación de la intervención, la ejecución en el aula, luego la observación sistemática de lo ocurrido y la replanificación mediante ajustes. El primero, la cartografía social como instrumento de exploración territorial y afectiva; el segundo, el intercambio epistolar con excombatientes como estrategia de conversación pública en condiciones de cuidado ético; y el tercero, inicialmente propuesto como un encuentro virtual entre los participantes, debió ser modificado por un cuestionario reflexivo y la recepción de audios con las respuestas como instrumento de cierre.

Tabla 1.

Cronograma de actividades, evidencias y propósito analítico.

Fase	Actividad / sesión	Propósito pedagógico	Evidencias	Vínculo con análisis (ACD)
Diagnóstico	Actividad 1. Cartografía social	Hacer visibles preconcepciones, afectos y marcos territoriales del conflicto.	Cartografías, notas, citas del grupo.	Línea base: temas, actores nombrados, afectos y polarizaciones.
Diagnóstico	Actividad 2. Sensibilización epistolar	Instalar la carta como género: eficacia, intimidad y simbolismo.	Carta breve y reflexión.	Primeras marcas de enunciación y posicionamiento.
Diagnóstico	Actividad 3. Documental y cadena causal	Analizar causas estructurales y formular preguntas informadas.	Notas, cadena causal, borrador de pregunta.	Evidencialidad, causalidad, atribución de agencia.
Acción	Espacio 1. Carta 1 (estudiantes → excombatientes)	Transformar preconcepciones en preguntas respetuosas y compromisos de no repetición.	Carta 1 (150–220 palabras) y autoevaluación.	Macrotemas, pronominalización, énfasis/atenuación.
Acción	Espacio 2. Respuesta (excombatientes → estudiantes)	Aportar contrapunto experiencial con límites éticos.	Carta 2 (150–250 palabras).	Reencuadres, legitimaciones, aprendizaje declarado.
Cierre	Espacio 4. Audios de Cierre Reflexivo	Socialización de cuestionario y recepción de audios	Audios de 2 a 6 minutos	Metarrelato y recomendaciones; control simbólico.
Observación/ Reflexión	Sistematización y análisis	Codificar, comparar y triangular; ajustar intervención.	Matrices	Micro/meso/macro; patrones intra/intercaso.

Nota. Elaboración propia en el marco de la investigación *Narrativas epistolares y subjetividad política* (2026).

Capítulo 3. Implementación y Reflexión

Desarrollo del Plan de Acción

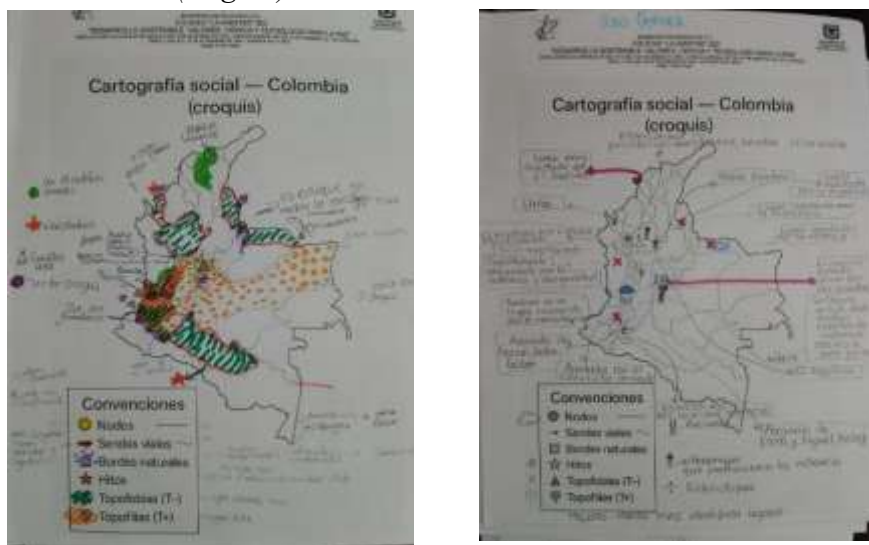
Desarrollo de primer momento pedagógico: Cartografía social del Conflicto

La cartografía social se introdujo como una práctica de lectura situada del país. Se orientó a los estudiantes para que representaran Colombia como un espacio vivido y narrado, más allá de la geografía física. Para ello se trabajaron convenciones gráficas (nodos, sendas, bordes, hitos, toposilias y topofobias) y se promovió que cada decisión de trazado estuviera acompañada de una breve justificación oral o escrita.

La elaboración individual de los croquis permitió identificar, desde el inicio, la coexistencia de memorias mediáticas, relatos familiares y experiencias de barrio como fuentes de sentido. La cartografía social evidencia cómo los estudiantes representan el conflicto armado mediante símbolos (véase Figura 1). Para consultar todas las cartografías producidas en el marco de la investigación véase Anexo H.

Figura 1.

Muestra de cartografía social elaborada por estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá).



Nota. Cartografías elaboradas por los estudiantes participantes.

Posteriormente se realizó una socialización guiada (tipo galería) para reconocer regularidades y contrastes entre mapas, también para problematizar cómo ciertas regiones se asocian a estigmas o a imaginarios de peligro, mientras otras se inscriben como lugares de bienestar, pertenencia o esperanza.

En la sesión de lectura crítica del documental sobre las causas estructurales del conflicto, los estudiantes identificaron los siguientes temas clave: la disputa por la tierra, la desigualdad socioeconómica, la exclusión política y la ausencia estatal. Aunque al inicio tuvieron dificultad para comprender algunas causas históricas, lograron relacionar el conflicto con el abandono del campo, la lucha por el poder y las injusticias sociales. Les impactó descubrir la magnitud de la violencia, la participación de actores políticos y el sufrimiento de la población civil.

A lo largo del documental, los estudiantes reflexionaron sobre la falta de presencia estatal en las zonas rurales, las economías ilegales que perpetuaron la guerra y el dolor de las víctimas. Sintieron tristeza, indignación y frustración al reconocer la falta de oportunidades y el impacto que el conflicto armado ha dejado en generaciones. A su vez, se identificaron como parte de una sociedad que aún carga con esas heridas.

Finalmente, reconocieron que el conflicto no solo se originó en la insurgencia, sino en una combinación de desigualdades, disputas de poder y desinterés estatal por la paz. Este ejercicio les permitió comprender que la historia del conflicto es compleja y multifacética. (ver Anexo I. Taller causas estructurales del conflicto lectura crítica del documental)

En la sesión siguiente que correspondió a la sensibilización sobre narrativas epistolares, se inició con una introducción sobre la importancia de la carta como forma de comunicación personal, reflexiva y pausada. Se explicó que, a diferencia de los medios digitales, la carta obliga a organizar el pensamiento con mayor claridad, permite construir una relación más íntima con el

destinatario y evidencia un interés genuino por comunicar algo que requiere tiempo, cuidado y elaboración.

Además, se planteó que la carta puede entenderse como un acto simbólico de resistencia frente a la inmediatez digital, pues no responde a la lógica de la rapidez ni de la respuesta inmediata, sino a una forma de escritura que exige detenerse, pensar y decidir qué se quiere decir. A partir de esta reflexión inicial, se invitó a los estudiantes a preguntarse a quién le escribirían una carta, qué podrían transmitir en ella y qué cosas no dirían por medio de un chat o de una conversación cotidiana.

En sus respuestas comenzó a aparecer la idea de que la carta permite expresar asuntos que muchas veces resultan difíciles de decir de manera directa, especialmente cuando están relacionados con emociones, vínculos familiares, agradecimientos, reclamos o situaciones pendientes.

Posteriormente, se les solicitó a los estudiantes redactar una carta dirigida a alguien real o imaginario, bajo la premisa de que el destinatario no necesariamente la recibiría. Esta condición permitió que el ejercicio se asumiera con mayor libertad, pues la escritura no estaba mediada por la expectativa de una respuesta inmediata ni por el temor a una reacción directa del otro. En el desarrollo de la actividad, la mayoría de los estudiantes eligió escribir a personas cercanas, especialmente a sus madres, padres, amigos distanciados o familiares importantes en sus vidas.

Aunado a lo anterior, uno de los aspectos más significativos de la sesión fue la dificultad que varios estudiantes manifestaron al momento de comenzar a escribir desde el sentir. Aunque en apariencia la actividad era sencilla, escribir una carta implicó que ellos se detuvieran, escogieran un destinatario y decidieran qué parte de su propia experiencia podían poner en palabras.

Para algunos estudiantes, la primera dificultad fue precisamente definir a quién escribirle, pues esta decisión los llevó a pensar en personas con quienes existían vínculos afectivos fuertes, asuntos pendientes o emociones que no habían logrado expresar de manera directa. Dentro de las cartas se hicieron visibles sentimientos de agradecimiento, reclamo, tristeza, perdón, nostalgia y necesidad de reconocimiento.

En varios casos, los estudiantes expresaron que escribir les permitió decir aquello que no habían podido comunicar en una conversación cotidiana, ya fuera por miedo, vergüenza, orgullo o por no encontrar el momento adecuado. En este sentido, la sesión permitió reconocer que la escritura epistolar puede convertirse en una mediación pedagógica valiosa, en tanto posibilita organizar emociones, reconocer vínculos, elaborar experiencias personales y preparar a los estudiantes para comprender la carta como una forma de interlocución ética con otros sujetos. (ver Anexo J. Guía de sensibilización narrativas epistolares)

De lo anterior se puede mencionar que las actividades desarrolladas y proyectadas dentro de esta ruta metodológica no se plantearon como ejercicios aislados, sino como momentos articulados de un mismo proceso formativo e investigativo. La sensibilización sobre narrativas epistolares permitió que los estudiantes reconocieran la carta como una forma de escritura pausada, íntima y responsable, capaz de abrir un espacio para decir aquello que en otros medios suele quedar reducido, acelerado o silenciado.

Por su parte, la lectura crítica del documental sobre las causas estructurales del conflicto armado colombiano posibilitó que empezaran a problematizar sus comprensiones iniciales, reconociendo que la violencia política no puede explicarse únicamente desde juicios inmediatos o miradas moralizantes, sino desde condiciones históricas, sociales, económicas y territoriales que han atravesado la vida del país.

Adicionalmente, la cartografía social y los posteriores espacios epistolares se constituyeron en mediaciones para hacer visibles afectos, memorias, relatos heredados, preguntas y posicionamientos frente al conflicto, generando una línea de lectura que permite observar posibles desplazamientos en la manera como los estudiantes comprenden al otro, se sitúan frente a la historia y proyectan responsabilidades de no repetición.

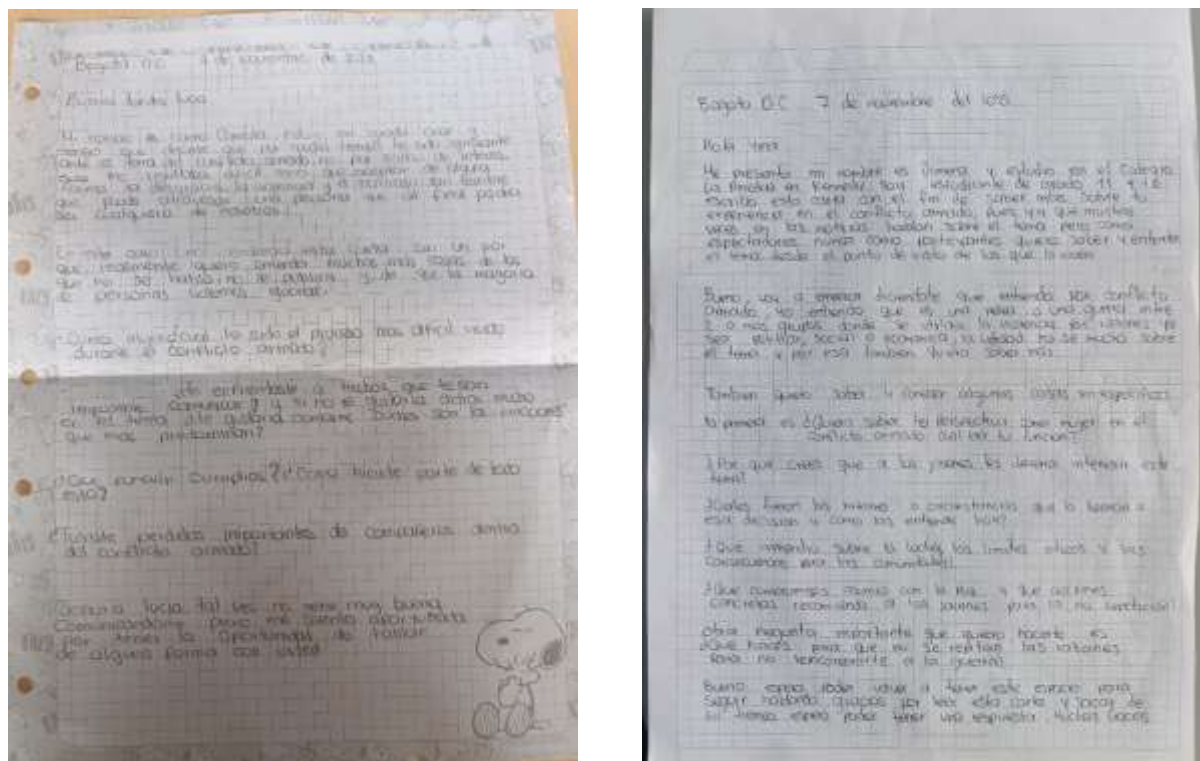
Desarrollo de segundo momento pedagógico: Intercambio epistolar

El intercambio epistolar se implementó como un dispositivo pedagógico de diálogo. Se explicó el propósito: pasar de hablar ‘sobre’ el conflicto (desde terceros) a hablar ‘con’ una trayectoria marcada por él, sin romantizar ni justificar la violencia. La escritura de las cartas se acompañó con orientaciones de cuidado: formulación de preguntas no acusatorias, reconocimiento de la dignidad del interlocutor, y responsabilidad en el uso de nombres propios o detalles sensibles.

Los estudiantes elaboraron cartas que combinaron presentación personal, marco de comprensión del conflicto y un conjunto de preguntas centradas en motivos, aprendizajes, consecuencias y compromisos con la paz. (véase Anexo K)

Figura 2.

Muestra de cartas elaboradas por estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá).



Nota. Elaboración propia en el marco de la investigación *Narrativas epistolares y subjetividad política* (2026).

Las respuestas de los excombatientes, recibidas posteriormente, se leyeron en el aula como textos de memoria: se identificaron temas recurrentes, dilemas éticos, repertorios de reparación y tensiones de reintegración. Las respuestas de los excombatientes, recibidas posteriormente, fueron trabajadas en el aula como texto de memoria y de interlocución política, no solo como contestaciones individuales a las preguntas formuladas por los estudiantes.

Para este momento de cierre parcial, se retomaron primero las cartografías sociales elaboradas al inicio del proceso, con el fin de volver sobre los lugares, miedos, afectos, hitos y preconcepciones que los estudiantes habían asociado al conflicto armado. A partir de allí, se

propuso la lectura de las cartas de respuesta como una oportunidad para contrastar esas primeras representaciones territoriales con las voces de quienes habían vivido el conflicto desde una experiencia directa.

De esta manera, el cierre no consistió únicamente en leer lo que los excombatientes respondieron, sino en poner en relación tres elementos del proceso, lo que los estudiantes habían ubicado en el mapa, lo que habían preguntado en sus cartas y lo que las respuestas recibidas les permitían comprender de otro modo.

Durante la lectura de las respuestas, se orientó a los estudiantes a identificar temas recurrentes como las causas del ingreso a la guerra, las experiencias de pérdida, miedo, desigualdad, coerción, arrepentimiento, reincorporación y compromiso con la paz. También se les pidió reconocer dilemas éticos presentes en los relatos, especialmente aquellos relacionados con la responsabilidad, la reparación, la no repetición y las dificultades de reintegrarse a la vida civil.

Este ejercicio permitió que las respuestas fueran leídas más allá de lo anecdótico, pues se buscó que los estudiantes observaran cómo en ellas aparecían memorias personales, sentidos políticos, formas de justificación, aprendizajes y tensiones propias del tránsito entre la guerra y la paz. En este ámbito, la lectura se convirtió en un espacio de análisis y no solo de recepción de las epístolas, ya que cada estudiante debía preguntarse qué idea de su carta fue retomada, qué respuesta lo interpeló y qué comprensión inicial del conflicto se mantuvo, se amplió o entró en tensión.

Finalmente, el cierre se desarrolló mediante una reflexión oral en la que los estudiantes conectaron la cartografía social con la experiencia epistolar. La cartografía permitió revisar cómo el conflicto había sido representado inicialmente desde el territorio, las topofobias, las topofilias,

los hitos y los relatos heredados; mientras que las cartas permitieron observar cómo esas percepciones comenzaron a transformarse en preguntas, reconocimientos y posicionamientos frente al otro.

En este orden de ideas, el cierre buscó que los estudiantes identificaran el paso del mapa a la palabra, de una representación espacial del conflicto a una elaboración discursiva y ética del mismo. De lo anterior se decanta que este momento permitió evidenciar la subjetividad política no como una idea abstracta, sino como un proceso que se expresa en la manera como los estudiantes recuerdan, preguntan, revisan prejuicios, reconocen al interlocutor y se posicionan frente a la paz y la no repetición.

Esta articulación entre territorio, memoria y discurso responde al diseño inicial del instrumento, en el que la cartografía social, la carta de los estudiantes, la respuesta de los excombatientes y el segundo intercambio se plantean como momentos encadenados para observar posibles desplazamientos afectivos, narrativos y políticos en el proceso formativo.

Este intercambio se digitalizó y sistematizó lo que permitió sostener un proceso analítico trazable y organizado que alimentó los resultados preliminares y la discusión. La transcripción de las cartas de los estudiantes y las respuestas de los excombatientes, organizadas por duplas, se pueden ver en el Anexo L.

Desarrollo de tercer momento pedagógico: Cuestionario de cierre reflexivo

Se implementó el cuestionario de cierre como instrumento para la reflexión oral mediante grabaciones de audio en las que los estudiantes expresaron aprendizajes y reflexiones posteriores al intercambio epistolar. En este momento participaron seis estudiantes de los diez que participaron en el intercambio.

El cuestionario fue compartido por medios digitales y se enfatizó nuevamente que la participación era voluntaria. Esto garantizó la participación efectiva de la mayoría y fortaleció la coherencia con los objetivos de la investigación. Para acceder a las grabaciones y transcripciones ver Anexo J en los Anexos de implementación.

Participaron Jimena Salgar, Juan Pablo Tafur, Katherine Rojas, Nicole Méndez, Sofía Moreno y Stefany Paz. Este tercer momento completa la triangulación: las cartografías aportan el diagnóstico de preconcepciones iniciales; el intercambio epistolar, los desplazamientos discursivos producidos por el contacto con la narrativa del otro; y los audios, la elaboración reflexiva y afectiva retrospectiva de toda la experiencia.

El caso de Stefany Paz, cuyo destinatario no respondió la carta, evidenció que la ausencia de respuesta es en sí misma un dato analítico: generó una reflexión sobre la incertidumbre y las condiciones de vida de los excombatientes en el posacuerdo, enriqueciendo el análisis desde un ángulo no previsto en el diseño original.

Los audios y su respectiva transcripción se pueden ver en el Anexo M.

Observaciones y ajustes

En la implementación se evidenció, en una primera etapa, dificultades conceptuales asociadas a la forma en que los estudiantes narran el conflicto armado. Se observó una tendencia a explicaciones generales o moralizantes (buenos/malos), así como a la reducción del fenómeno a un conjunto limitado de actores (guerrilla/narcotráfico), con baja diferenciación entre causas estructurales y eventos específicos.

En las cartografías, esto se tradujo en la repetición de estigmas territoriales y en la asociación automática de ciertos departamentos con violencia o ilegalidad, sin justificar por qué ni distinguir entre experiencias vividas y discursos mediáticos. En las cartas, se manifestó en

preguntas que, aunque respetuosas, partían de supuestos simplificados sobre motivación individual o ‘decisión’ aislada.

También se identificaron desafíos socioemocionales. En algunos casos, el conflicto apareció como tema ‘difícil de aceptar’ o como un relato distante que produce temor. La evocación de pérdidas, muerte o violencia sexual generó silencios y cautela en la participación. Para atender este aspecto se reforzaron acuerdos de aula (lectura y escucha sin burla, confidencialidad, derecho a no compartir experiencias), y se incorporaron estrategias de contención: pausas reflexivas, escritura individual antes del debate grupal y énfasis en el respeto hacia trayectorias diversas.

En términos de producción escrita, se implementó una guía de escritura con estructura mínima (saludo, propósito, marco de comprensión, preguntas, cierre). Además, se realizó una revisión rápida en clase para mejorar la claridad y el tono. Sin embargo, se observaron diferencias en la capacidad para argumentar, sostener coherencia y formular preguntas complejas. Adicionalmente, se ajustó el acompañamiento para promover un desplazamiento progresivo: de preguntas centradas en la curiosidad (¿qué pasó?) hacia preguntas orientadas a implicaciones éticas y políticas (¿qué aprendiste?, ¿qué compromisos asumes?, ¿qué acciones recomiendas para la no repetición?).

Para el tercer momento de la intervención se realizó un ajuste metodológico respecto al instrumento inicialmente previsto para el cierre. El diseño inicial contemplaba un encuentro virtual de intercambio de experiencias, pero las dificultades de conectividad y la pérdida de comunicación con algunos participantes, tanto estudiantes (pues los participantes obtuvieron su graduación en el 2025 y ya no hacen parte de la institución) como excombatientes (cambios de

números de contacto, de residencia o falta de respuesta desde antes de culminar el proceso) impidieron su realización.

En respuesta, se implementó un cuestionario reflexivo, lo que permitió garantizar la participación efectiva de la mayoría de las y los estudiantes participantes. El instrumento permitió captar la dimensión oral y espontánea de la reflexión e identificar desplazamientos en la comprensión del conflicto, la paz y la agencia política de los estudiantes con evidencias propias del discurso hablado que enriquecen la comprensión de los procesos de subjetivación política. Este cambio fortaleció la coherencia con los objetivos de la investigación, mostrando que la flexibilidad metodológica constituye un criterio de rigor en estudios cualitativos.

Análisis de datos

El análisis de datos se desarrolló desde un enfoque cualitativo–interpretativo, orientado a comprender cómo se configuraron sentidos sobre el conflicto armado, la construcción de paz y la formación política en estudiantes de grado undécimo a partir de prácticas pedagógicas de memoria (cartografía social), diálogo epistolar con excombatientes firmantes de paz y cuestionario reflexivo posterior a la experiencia.

El procedimiento analítico se estructuró en tres momentos. En primer momento, se conformó y depuró el corpus quedando constituido por: diez cartografías sociales, diez intercambios epistolares y seis audios de cierre reflexivo. Estos se digitalizaron y se realizó una lectura exploratoria para identificar núcleos temáticos recurrentes y marcas discursivas relevantes. (ver Anexo N. Aplicación de la matriz revisión de cartografías)

En el segundo momento, se aplicó un proceso de codificación temática en dos ciclos. En el primer ciclo se emplearon códigos descriptivos, organizados inicialmente con base en la propuesta de subjetividad política de Duque Monsalve et al., (2016) y Ruiz Silva & Prada

Londoño (2012), de las siguientes dimensiones: afectiva: emociones y disposiciones, procesos agenciantes: posicionamientos, decisiones y responsabilidad, propuestas organizativas: apuestas de acción y vínculos colectivos, reflexividad: autocuestionamiento, toma de conciencia y pensamiento crítico; y socialización política: mediaciones escolares, familiares, mediáticas y comunitarias. (ver Anexo N. Aplicación de la matriz subjetividad política)

Complementariamente, se aplicó una lectura desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD) para examinar cómo se construyen actores, responsabilidades, legitimidades y horizontes de paz en el lenguaje: elecciones léxicas y evaluativas, modalización (certeza-duda), pronombres (nosotros-ellos), presuposiciones e intertextualidad (noticias, narrativas mediáticas). Este componente permitió precisar la dimensión política de la producción discursiva, mostrando la relación entre lenguaje, poder y subjetivación (van Dijk, 1993). (ver Anexo O.)

En el segundo ciclo se realizó una codificación axial, con el apoyo de Copilot, para consolidar categorías, subcategorías y relaciones entre dimensiones, incorporando además la formación política como práctica de reflexión colectiva y elaboración de memoria (Mendoza Romero & Rodríguez Ávila, 2007; Lobatón-Patiño, 2016).

En el tercer momento, se fortaleció la consistencia interpretativa mediante el proceso de triangulación articulando: la triangulación de fuentes: cartografías y cartas, con la triangulación de técnicas: matriz de subjetividad política, matriz de análisis crítico del discurso y matriz de análisis de audios cierre reflexivo, y la triangulación temporal: cambios entre producciones iniciales y respuestas posteriores. Esta estrategia permitió contrastar lo que los estudiantes expresaron, lo que textualizaron y verbalizaron, y cómo se reconfiguraron sus posiciones al entrar en diálogo con relatos de experiencia.

El análisis de datos se realizó mediante una estrategia de triangulación múltiple (Denzin, 1978) que articuló tres dimensiones: fuentes, instrumentos y momentos temporales. Esta estrategia no opera como un mecanismo de verificación —en el sentido de que un instrumento "confirma" lo que otro encontró— sino como un dispositivo hermenéutico que permite comprender el proceso de subjetivación política en su complejidad, al poner en diálogo perspectivas, géneros discursivos y temporalidades distintas.

Cartografías sociales del conflicto: Matriz de revisión de cartografías

Las cartografías sociales constituyeron el primer vértice del proceso de triangulación, desarrollado en detalle en el Anexo K. Estas fueron elaboradas por diez estudiantes durante la actividad 1 propuesta para la aplicación.

Las cartografías se analizaron mediante la Matriz de revisión de cartografía, que operacionaliza ocho dimensiones de la subjetividad política construidas a partir de los marcos teóricos propuestos por Alvarado et al. (2008) y Duque Monsalve et al. (2016). Estas dimensiones son: afectos, procesos agenciantes, organización/acción social, reflexividad, socialización política, identidad, narración y memoria.

El análisis cartográfico cumplió la función de diagnóstico: permitió establecer la línea base de preconcepciones, imaginarios y disposiciones afectivas de cada estudiante antes del intercambio, identificando tanto los encuadres hegemónicos dominantes como los indicios de apertura reflexiva que distinguen a unos participantes de otros.

Intercambio epistolar: Matriz de subjetividad política y matriz de análisis crítico ACD

Las cartas producidas corresponden al segundo vértice de la triangulación durante el intercambio epistolar, tanto las escritas por los estudiantes como las respuestas de los excombatientes. Estas se analizaron mediante la Matriz de Evaluación de Cartas para asignar

niveles de desempeño (inicial, básico, medio, alto) en cada dimensión, lo que permitió establecer un perfil analítico comparativo entre los participantes.

Adicionalmente, se aplicó la Matriz de Análisis Crítico del Discurso (ACD) basada en van Dijk (2005, 2009), que examina seis dimensiones: macroestructura temática, superestructura organizativa, microestructura lingüística y estilística, dimensión ideológica, posicionamiento político y propuestas, y marcas de subjetividad. El análisis de las cartas cumplió la función de rastrear los desplazamientos por medio de la documentación de qué cambió, qué se complejizó y qué se mantuvo en los discursos de los estudiantes a partir del contacto con la narrativa biográfica del excombatiente.

Matriz de subjetividad política aplicada a las cartas

La Matriz de subjetividad política se desarrolló en detalle en el Anexo L. En síntesis, las diez cartas exhiben niveles diferenciados de elaboración en las seis dimensiones evaluadas. La macroestructura temática alcanzó los niveles más altos del grupo, evidenciando un promedio 3.5 sobre 4. Las dimensiones de posicionamiento político y marcas de subjetividad mostraron mayor variabilidad, en rangos entre 1 a 4, lo que indica que el dispositivo epistolar activa las disposiciones subjetivas diferenciales de acuerdo con el punto de partida de cada estudiante.

Matriz de análisis del discurso ACD aplicada a las cartas

La Matriz de ACD se desarrolló a cada intercambio de manera detallada en el Anexo M de los anexos de implementación. En síntesis, se identificaron tres estrategias discursivas dominantes. Inicialmente la modalización atenuadora, con verbos como "quisiera", "me gustaría", "considero", que construyen voces provisionales y dialógicas. Luego se identificó la pluralización de actores, con introducción de más de un responsable del conflicto en la mayoría

de las cartas. Por último, se evidenció la pregunta como práctica política, que se desplazó desde la curiosidad hacia la interpelación ética.

Matriz cierre reflexivo aplicada a los audios

El análisis de los audios de cierre reflexivo se desarrolla en detalle en el Anexo N. En síntesis, los seis audios confirman y amplían los hallazgos de los instrumentos 1, 2 y 3, aportando tres elementos que las cartas y cartografías no podían proveer con igual precisión. El primer elemento es la reflexividad oral en tiempo real por medio del discurso espontáneo, el cual permite observar el pensamiento crítico en construcción a través de titubeos, reformulaciones y autocorrecciones.

El segundo elemento es la valoración retrospectiva de la experiencia completa, que permitió contrastar los aprendizajes verbalizados con lo evidenciado en las cartas y cartografías; y el tercero, la emergencia de propuestas pedagógicas y ciudadanas más elaboradas por parte de los estudiantes, cuatro de los seis participantes formulan comprensiones de la escuela como espacio pedagógico importante para la formación política, y cinco articulan un concepto de paz que supera la ausencia de violencia.

Triangulación e integración analítica

La triangulación de los tres instrumentos permitió reconstruir trayectorias individuales de subjetivación política para cada participante. Las cartografías aportaron la línea base de preconcepciones, las cartas registraron los desplazamientos discursivos producidos por el contacto con la narrativa del excombatiente; y los audios capturaron la elaboración reflexiva posterior a la experiencia. Esta articulación se desarrolla en profundidad en el Capítulo 4.

Capítulo 4. Resultados y Discusión

Resultados

Los resultados se presentaron integrando las tres fuentes del corpus. El hallazgo transversal fue que el conflicto armado se comprendió y narró desde una combinación de memoria mediada por las noticias y los relatos sociales; una memoria cercana, constituida por la familia, el barrio y la escuela; y la afectividad política, aquella que estuvo mediada por el miedo, el dolor, la esperanza y la empatía. Esta combinación configuró un campo de subjetivación política donde el estudiante no solo opinó, sino que se posicionó definiendo qué le dolía, qué le preocupaba y qué acciones consideraba necesarias para la no repetición.

Instrumento 1: Resultados matriz de revisión de cartografía social del conflicto

Las diez cartografías sociales funcionaron como una línea de partida predominantemente afectiva y memorial. El país se configuró como un mapa afectivo, donde las topofilias se anclaron en la familia y la comunidad, mientras las topofobias se asociaron a la violencia, el narcotráfico, la muerte y la presencia de actores armados. El dato analítico más relevante fue la función simbólica de cada punto, más que su ubicación exacta, pues ciertos territorios se narraron como espacios de peligro y otros como refugios o promesas de paz.

Por otro lado, una dimensión fuerte fue la socialización política, pues se evidenciaron muchas representaciones que parecían provenir de relatos mediáticos, escolares o familiares. En algunos casos emergieron cuestionamientos incipientes de los estereotipos, lo cual constituyeron un punto de partida para procesos de subjetivación política más complejos.

En consecuencia, la cartografía social operó como un diagnóstico de imaginarios territoriales que visibilizaron las memorias que se concentraban y las quedaron en la sombra, y

permitió problematizar cómo el conflicto se territorializó en el espacio mediante estigmas o relatos de pérdida.

Para sintetizar los hallazgos del análisis de las cartografías sociales, se elaboró un gráfico (Figura 3) de distribución promedio de las ocho dimensiones abordadas en la matriz. Este recurso visual permitió observar de manera clara los aspectos de la subjetividad política que tuvieron mayor presencia en las representaciones estudiantiles.

Figura 3.

Resultados del análisis de la Matriz de revisión Cartografía social del conflicto.

Distribución promedio por dimensiones.



Nota: Elaboración propia con base en la Matriz de Revisión de Cartografías Sociales (escala 0–3)

El gráfico muestra la distribución promedio de las ocho dimensiones analizadas en las diez cartografías estudiantiles. Las categorías altas (40%) corresponden a afectos, socialización política, narración y memoria; las medias (33%) a reflexividad y procesos agenciantes; y las bajas (27%) a organización/acción social e identidad.

Esta distribución evidenció una tendencia hacia las representaciones emocionales y mediáticas del conflicto armado, con limitada presencia de agencia ciudadana y posicionamiento personal. Entonces, la línea base sugirió que la actividad epistolar debía enfocarse en fortalecer la reflexividad, la agencia ciudadana y la identidad situada, promoviendo conexiones entre afecto, análisis estructural y posicionamiento ético.

Instrumento 2: Resultados matriz de subjetividad política

En los intercambios epistolares, se evidenció que los estudiantes activaron un desplazamiento desde el rol de espectador hacia el de interlocutor. Se observaron preguntas orientadas a la comprensión de las motivaciones y las circunstancias, al reconocimiento de las consecuencias sobre comunidades, a la exploración de límites éticos y a solicitar recomendaciones para la paz.

Las respuestas de los excombatientes desmitificaron la idea de decisiones simples, enfatizando las presiones contextuales y las condiciones materiales que antecedieron su participación, al tiempo que introdujeron un vocabulario de responsabilidad y futuro con términos como arrepentimiento, proyectos de vida y reparación.

Asimismo, las respuestas de excombatientes (sobre todo las más extensas) mostraron que tienden a reordenar la comprensión estudiantil en dos direcciones: por un lado, desmitificaron la idea de una decisión ‘simple’ y enfatizaron en presiones, contextos y condiciones materiales; por otro lado, introdujeron un vocabulario de responsabilidad y futuro desde los compromisos de paz.

No obstante, cuando las respuestas fueron breves, se hizo evidente un límite del dispositivo: la imposibilidad de capturar toda una trayectoria en un texto corto. Ese límite, sin

embargo, también es un resultado, pues mostró que la memoria es parcial y que el diálogo requiere tiempo, confianza y continuidad.

El análisis de las cartas producidas por los estudiantes permitió identificar diferentes patrones de subjetivación política. En términos generales, las narrativas mostraron un tránsito desde las comprensiones iniciales motivadas por la curiosidad, el desconocimiento o el maniqueísmo (bueno o malo), hacia posicionamientos más críticos, éticos y reflexivos frente al conflicto armado y la construcción de paz.

Con el propósito de sintetizar y presentar los hallazgos del análisis epistolar de la matriz de subjetividad política, se elaboró una tabla comparativa que permitió organizar las cartas de los estudiantes según su nivel de subjetivación política y la dimensión predominante en cada caso. Este recurso permite visualizar de manera integrada los desplazamientos discursivos y ético-políticos que emergieron a lo largo del intercambio con los excombatientes firmantes de paz. (Ver tabla 2)

La tabla facilita identificar patrones comunes como la transición de la curiosidad inicial hacia la reflexión crítica y la empatía, así como las diferencias individuales en la forma en que cada estudiante articuló afectos, memoria, agencia y reconocimiento del otro. Su lectura ofrece una base sólida para discutir los procesos de formación política que se activan en el aula mediante prácticas de diálogo y escritura.

En conjunto, los resultados muestran que el dispositivo epistolar activó diferentes niveles de elaboración discursiva, desde la curiosidad inicial hasta la formulación de propuestas ético-políticas, confirmando la potencialidad de la carta como herramienta pedagógica para la formación política.

Tabla 2.

Comparativo de las cartas según análisis de Matriz de subjetividad política

Estudiante	Nivel de subjetivación política	Dimensión predominante	Rasgos destacados
Sofía Moreno	Alta / Crítica	Reflexividad + Política institucional	Vincula biografía con estructuras colectivas; ética de no violencia; preguntas sobre implementación del acuerdo.
Danna	Media / Ética afectiva	Memoria + Afectos	Reconoce ignorancia previa; introduce duelo, dolor y silencios; crítica al olvido social.
Jimena	Media / En formación	Reflexividad + Agencia juvenil	Pasa de espectadora a interlocutora; insiste en compromisos y acciones concretas.
Juan Pablo	Baja / Incipiente	Prudencia + Escucha	Evita maniqueísmo; reconoce pluralidad de actores; preguntas generales sin propuestas.
Nicole Cerquera	Media / Empática	Ética + Reconocimiento	Valida reintegración; preguntas sobre arrepentimiento y conciencia; desplaza estigma hacia diálogo.
Nicole Méndez	Alta / Cognitiva	Cognitiva + Explicativa	Define conflicto en categorías estructurales (política, economía, territorio); alfabetización política.
Katherine	Alta / Consolidación	Memoria + Agencia pedagógica	Reconoce multicausalidad; propone espacios de diálogo sin miedo; paz como aprendizaje colectivo.
Milton	Baja / Incipiente	Ética + Curiosidad	Preguntas sobre motivaciones y aprendizajes; respeto, pero sin marco interpretativo robusto.
Tefy ('Paz')	Media / Sensible	Afectos + Derechos	Reconoce desigualdades; miedo personal como disparador; apuesta por comunicación como vía de paz.
Sara Gómez	Alta / Madura	Memoria + Acción colectiva	Reconocimiento y diálogo; responsabilidad estatal; propone encuentros pedagógicos como práctica de verdad.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis interpretativo de las cartas escritas por estudiantes. Los niveles de subjetivación política y las dimensiones predominantes fueron definidos con base en las categorías teóricas de Duque Monsalve et al. (2016) y Alvarado et al. (2008).

Resultados de la matriz de análisis ACD aplicada a las cartas

El análisis crítico del discurso (ACD) aplicado a las cartas evidenció un conjunto de patrones comunes y diferencias significativas en la manera en que los estudiantes construyen sus voces frente al conflicto armado y la paz.

En cuanto a los resultados de la Matriz de ACD se observó que la subjetividad política se configuró principalmente a través de la pregunta como práctica de reconocimiento en el paso de espectador a interlocutor, la memoria crítica se evidenció como principio de no olvido y no repetición, la agencia juvenil se entendió como responsabilidad de sostener el diálogo y la exigencia de los derechos, y la reconfiguración identitaria desde el tránsito entre el uso de las armas al uso de la palabra y de la guerra a la vida civil.

Con el objetivo de sintetizar los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de la matriz de análisis crítico del discurso (ACD) de van Dijk, se presenta a continuación una tabla que resume los principales resultados identificados en las cartas estudiantiles (ver Tabla 3). Esta sistematización permite observar cómo las distintas dimensiones discursivas: macroestructura, superestructura, microestructura, ideológica, de posicionamiento político y de subjetividad, configuraron modos diversos de comprensión y expresión frente al conflicto armado y la construcción de paz.

Tabla 3

Síntesis de resultados matriz de análisis del discurso – ACD van Dijk

Dimensión del ACD (van Dijk)	Aspectos observados en las cartas	Interpretación general
Macroestructura (temas globales)	Predominan los temas de conflicto armado, paz, memoria y no repetición. Algunas cartas amplían hacia dimensiones éticas, sociales y económicas.	Los estudiantes se posicionan como sujetos políticos que delimitan el marco interpretativo del conflicto y la paz.
Superestructura (organización textual)	La mayoría sigue estructura formal (saludo, presentación, cuerpo, cierre). Algunas incluyen propósito y propuestas explícitas.	La organización textual actúa como estrategia de legitimación y refuerza la autoridad enunciativa.
Microestructura (lenguaje y estilo)	Uso frecuente de primera persona, adjetivos valorativos y expresiones afectivas. Varía entre lenguaje sencillo y reflexivo.	Las elecciones léxicas construyen una voz propia y orientan la lectura moral del conflicto.
Dimensión ideológica (inclusión/exclusión)	Se mencionan actores sociales (Estado, guerrilla, víctimas, campesinos). Pocas cartas profundizan en relaciones de poder.	La forma de nombrar actores revela supuestos ideológicos sobre legitimidad, desigualdad y responsabilidad.
Posicionamiento político y propuestas	Predomina la interrogación y el interés ético por comprender. Solo algunas cartas formulan propuestas concretas (espacios de diálogo, memoria).	El grado de agencia política varía: de la curiosidad reflexiva a la acción colectiva.
Marcas de subjetividad (emociones y experiencias)	Emociones como miedo, esperanza, respeto y gratitud. Algunas cartas vinculan experiencia personal con interpretación política.	La subjetividad funciona como soporte de sentido y posibilita el reconocimiento del otro.

Nota: Elaboración propia a partir de la matriz de análisis crítico del discurso (van Dijk) aplicada a las cartas estudiantiles.

Los anteriores resultados mostraron que las cartas no solo reprodujeron estructuras discursivas formales, sino que también revelaron procesos de subjetivación política en distintos niveles. La presencia de emociones, la búsqueda de comprensión y las referencias a la memoria y la no repetición constituyeron elementos clave para la articulación de la experiencia personal con la reflexión social.

En conjunto, las seis dimensiones del ACD permitieron comprender cómo los estudiantes construyen sentido sobre la paz y el conflicto, integrando afectos, ideología y propuestas de acción en un discurso que transitó entre la curiosidad ética y la formulación de compromisos colectivos.

Instrumento 3: Resultados matriz de análisis de audios de cierre reflexivo

El análisis de los audios evidenció una evolución significativa en las tramas de la subjetividad política de los estudiantes, expresada en las tres dimensiones principales: afectiva, cognitiva y ético-política, que articularon tres marcos teóricos: las tramas de la subjetividad política de Alvarado et al. (2008), las categorías asociadas de Duque et al. (2016), y los principios del Análisis Crítico del Discurso de van Dijk (2005, 2009).

En conjunto, los discursos mostraron desplazamientos desde la curiosidad inicial hacia la comprensión estructural del conflicto y la formulación de compromisos éticos frente a la paz. En la dimensión afectiva, los estudiantes pasaron del nerviosismo inicial a la empatía y el reconocimiento del otro, evidenciando un cambio emocional que promovió la reflexividad y abrió la disposición a comprender las experiencias narradas por los firmantes del Acuerdo de Paz.

En la dimensión cognitiva, se observó un desplazamiento en el encuadre causal del conflicto, es decir, los estudiantes pasaron de interpretaciones moralizantes o simplificadas a

lecturas más estructurales que incluían los factores sociales, económicos y políticos. Este proceso implicó la humanización del excombatiente, la identificación de prejuicios previos y la comprensión de la sociedad y el Estado como actores implicados en la violencia.

Por último, en la dimensión ético-política, emergieron formas incipientes de agencia ciudadana, pues los y las estudiantes reconocieron la responsabilidad colectiva en la construcción de paz y propusieron acciones concretas desde la escuela, como la promoción de la empatía, la diversidad narrativa y la educación para la no repetición. La escuela apareció así como un espacio político donde se disputan sentidos y se configuran prácticas de convivencia democrática.

En el caso singular de Stefany Paz, cuyo firmante destinatario no respondió, muestra que incluso la ausencia de respuesta produce la humanización del otro frente al reconocimiento de su existencia y la incertidumbre sobre el destino del firmante que generó empatía y curiosidad.

Para facilitar la comprensión de los hallazgos obtenidos en este análisis se presenta a continuación la tabla 4 de síntesis de resultados con los principales patrones discursivos identificados en las voces estudiantiles, organizados en cuatro ejes analíticos: afectivo, cognitivo, ético-político y de subjetividad política emergente, que permiten observar la evolución de los procesos de comprensión, emoción y agencia ciudadana.

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que el dispositivo cartografía-carta-cierre reflexivo amplifica la subjetividad política estudiantil al articular tres dimensiones: territorialidad (cómo se imagina el país y sus heridas), discursividad (cómo se nombra al otro y al conflicto) y proyección ética (qué se propone para convivir y no repetir).

Tabla 4.

Síntesis de resultados matriz de análisis de audios de cierre reflexivo

Dimensión	Elementos observados	Transformaciones	Interpretación general	Ejemplos destacados
Afectiva	Emociones iniciales: nervios, sorpresa, confusión. Emociones posteriores: empatía, intriga, admiración. Vínculo afectivo con el interlocutor.	Paso de incertidumbre a apertura y reconocimiento del otro. Emociones catalizan reflexividad.	Los afectos operan como motores de apertura y legitiman la voz del estudiante.	Jimena: “Sentí primero nervios... ya después intriga.” Sofía: “Ver con otros ojos el conflicto.”
Cognitiva	Desplazamiento en encuadre causal. Transformación de prejuicios. Humanización del excombatiente. Nuevas preguntas emergentes.	De visiones simplistas a lecturas estructurales. Reconocimiento de sociedad y Estado como actores.	Se amplía la mirada hacia la complejidad del conflicto y la responsabilidad colectiva.	Nicole: “La sociedad nos metió tanto en el papel de que solo este grupo era el malo...” Katherine: “Va más enfocado hacia los gobiernos.”
Ético-política	Ampliación del círculo ético. Comprensión de la paz como memoria y justicia. Reconocimiento de la escuela como espacio político. Propuestas de acción ciudadana.	Emergencia de agencia ciudadana. De la paz como ausencia de violencia a la paz positiva.	Los estudiantes formulan compromisos colectivos y cuestionan instituciones.	Jimena: “Deben enseñar todas las caras de la moneda.” Nicole: “Fomentar la empatía y el respeto en las instituciones educativas.”
Subjetividad política emergente	Autocrítica (“antes era ignorante”). Reflexividad oral (“me hago entender”). Reconocimiento de limitaciones previas.	Construcción de un “yo político” en proceso.	La subjetividad se transforma en recurso de legitimación y agencia.	Jimena: “Sinceramente, antes era una ignorante.” Juan Pablo: “Me hago entender.”

Nota: Elaboración propia a partir de la matriz de análisis de audios de cierre reflexivo.

Análisis e interpretación

Este análisis articula los hallazgos producidos por los tres instrumentos de recolección de información empleados en esta investigación: las cartografías sociales, los intercambios epistolares entre estudiantes y excombatientes, y el cuestionario de cierre reflexivo respondido en formato de audio. Su articulación tiene una intención interpretativa por medio de la triangulación, la cual permite identificar zonas de convergencia, de profundización y de tensión entre los datos. Es en ese encuentro donde emergen los sentidos más significativos para comprender cómo la secuencia didáctica activó, transformó y consolidó subjetividades políticas en los y las estudiantes participantes.

En el marco de la investigación acción en el aula, la triangulación cumple una función que va más allá de la validación metodológica. Cada instrumento captura una dimensión distinta del proceso: las cartografías registran representaciones iniciales del conflicto y del territorio; las cartas documentan el encuentro discursivo con la alteridad; y los audios evidencian la reflexión que los estudiantes elaboraron sobre su propia transformación.

El análisis se organiza en torno a cuatro categorías que emergieron de manera transversal en los tres instrumentos y que dan respuesta a la pregunta de investigación sobre la formación de subjetividades políticas. La primera categoría es la comprensión del conflicto armado como fenómeno multicausal y estructural; la segunda categoría es la transformación de prejuicios y la apertura hacia la alteridad; la tercera categoría es la construcción de una ética de la no repetición y el compromiso con la paz; y la cuarta categoría es el reconocimiento del aula y diálogo como espacios de subjetivación política. Cada categoría se analiza desde la convergencia entre las tres fuentes, señalando los matices y las tensiones que cada instrumento aporta y que la triangulación hace visibles.

Primera categoría: Comprensión del conflicto armado como fenómeno multicausal y estructural

A continuación se aborda analíticamente cada uno de los instrumentos:

Las cartografías elaboradas al inicio del proceso constituyeron el registro de los imaginarios con los que los estudiantes llegaron al aula. Esta representación espacial tiene un valor diagnóstico importante para la investigación acción en el aula, pues permite identificar el punto de partida subjetivo del grupo. Sin embargo, lo que mostraron las cartografías fue también la limitación de la visión del conflicto, el cual aparecía representado desde afuera, como algo que le ocurre al territorio y a sus habitantes, sin que los estudiantes pudieran todavía dar cuenta de sus causas profundas ni de las trayectorias de quienes participaron en él.

El intercambio con excombatientes introdujo la dimensión biográfica y estructural que las cartografías no podían aportar. Ejemplo de ello son las respuestas de Lucía, César, Daniel, José y Alejandra quienes construyeron explicaciones del conflicto desde la experiencia vivida: las amenazas recibidas, el despojo de tierras, la desigualdad económica, la ausencia o la violencia del Estado y la estigmatización de las comunidades aparecen como condiciones que anteceden y explican, sin justificar, la participación armada. Daniel excombatiente, en la respuesta epistolar a Sara le dice: “Las causas del conflicto son complejas: la disputa por la tierra, el saqueo, la estigmatización y la violencia estatal son condiciones que antecedieron y explicaron la decisión de luchar”

Por otra parte, los estudiantes formularon preguntas que evidencian este proceso de comprensión en movimiento. Juan Pablo pregunta por las causas; Katherine indaga por lo que significa empezar de nuevo; Nicole pregunta por los motivos de ingreso al conflicto. Estas preguntas son el indicador de una subjetividad que está abandonando la simplificación y

buscando explicaciones de mayor densidad. Desde la lógica de la investigación acción en el aula, este movimiento en las preguntas de los estudiantes es también una señal de que el intercambio epistolar como dispositivo estaba cumpliendo su función.

Los audios confirman y profundizan esta transformación. Varios participantes identifican con precisión el quiebre entre su comprensión inicial y la que emergió tras el proceso. Por ejemplo, Sofía señala que comprendió que el origen del conflicto fue "una lucha social que con el tiempo fue desviada", y que no todos los excombatientes participaron voluntariamente; Jimena afirmó "Antes era una ignorante respecto a estos temas. Para mí antes era tan innecesario todo esto, pero cuando conoces la historia detrás de las personas, aprendes a ver que lo único que podían hacer es luchar por sí mismos."

En consecuencia, los tres instrumentos convergen en señalar que la secuencia didáctica produjo una lectura más justa, compleja y humanizada del conflicto armado colombiano. La triangulación muestra entonces, una secuencia formativa coherente que la investigación acción en el aula permite leer como un ciclo: las cartografías diagnosticaron el punto de partida representacional, los intercambios epistolares introdujeron la densidad biográfica y estructural que ese punto de partida no estaba, y los audios registraron la huella que ese encuentro dejó en la comprensión de los estudiantes.

Segunda categoría: Transformación de prejuicios y la apertura hacia la alteridad

Esta categoría se ocupa de uno de los movimientos subjetivos más significativos del proceso, el quiebre de los estereotipos con los que los estudiantes llegaron al proceso y la apertura hacia la alteridad que el encuentro epistolar hizo posible. Esta transformación es el núcleo pedagógico más potente de la secuencia didáctica y el que más se vincula con la práctica de aula con la formación de subjetividades políticas.

En la mayoría de los mapas de las cartografías, los grupos armados aparecieron en oposición a las comunidades, como fuentes de miedo, violencia y desplazamiento. Esta representación, aunque legítima como registro de una memoria colectiva, reproduce estructuralmente el prejuicio, pues el 'otro' (excombatiente) es una figura que ocupa el lugar del peligro en el mapa. La cartografía, en este sentido, no creó el prejuicio, pero lo volvió visible y analizable.

El intercambio epistolar fue el principal dispositivo de desestabilización de esos prejuicios. Al poner en contacto a los estudiantes con trayectorias biográficas concretas, se interrumpió la lógica del estereotipo del guerrillero que es amenaza, y se reconoce a la persona que narra cómo el miedo y la injusticia la llevaron a ingresar a una organización, cómo vivió la guerra desde adentro, y cómo está reconstruyendo su vida tras el acuerdo de paz.

Así pues, intercambios como el de Danna y Lucía introduce una dimensión que rara vez aparece en las representaciones escolares del conflicto, esta es la experiencia de las mujeres dentro de las organizaciones armadas. Lucía pone en diálogo una narrativa de igualdad funcional al interior de la organización y una denuncia de desigualdad en la vida civil posterior, lo que complejiza la imagen del excombatiente y abre una lectura diferenciada según el género. Se reconoce entonces una trayectoria de transformación, con una identidad que no es fija ni una condena permanente.

Los audios documentan el trabajo sobre los prejuicios que el proceso produjo. Varios estudiantes nombran directamente el estereotipo del que partieron y el movimiento que el ejercicio generó. Nicole lo formula con claridad: "la sociedad nos metió tanto en el papel de que solo este grupo era el malo de la historia, que siempre los juzgamos sin conocer bien la historia".

Jimena reconoce haber sido "ignorante" respecto al tema y haber cambiado su comprensión al conocer la historia de la otra persona.

El caso de Stefany merece una lectura particular. Aunque no recibió respuesta a su carta, su audio registra una transformación subjetiva producida por la apertura hacia el otro, por el gesto de escribir, de preguntarse, de esperar. La incertidumbre que le generó el no recibir respuesta revela que el vínculo con el otro ya se había activado. Este hallazgo es relevante para la investigación acción en el aula porque confirma que el dispositivo pedagógico no requiere de la completitud para operar, es decir que la apertura hacia la alteridad no depende únicamente de la respuesta que se recibe, sino de la disposición que se construye al escribir.

Esta triangulación muestra que las cartografías construyeron el punto de partida diagnóstico: la representación del otro como figura distante y amenazante; las cartas introdujeron la narración biográfica que interrumpió esa representación; y los audios registraron la huella de ese encuentro en la subjetividad de los estudiantes. Lo que la secuencia didáctica produjo, en términos de investigación acción en el aula, fue una transformación observable, documentada en tres registros distintos y coherente con el propósito formativo del proceso.

Tercera categoría: Construcción de una ética de la no repetición y el compromiso con la paz

Esta categoría emerge fuertemente en los tres instrumentos como un horizonte normativo compartido, desde la convicción de que la violencia no debe repetirse y el compromiso con la construcción de paz debe ser permanente. Esta categoría no se reduce a una declaración de intenciones abstractas; se expresa en argumentos situados, propuestas concretas y posiciones éticas que los estudiantes formularon desde su propia experiencia del proceso, y que la triangulación permite leer como evidencia de subjetivación política.

En las cartografías, la paz suele aparecer representada como ausencia de conflicto o como condición territorial. Esta representación espacial de la paz como lugar es el punto de partida desde el que los estudiantes comenzaron a elaborar su comprensión de la no repetición. Lo que las cartografías no podían contener todavía era la pregunta por cómo se construye esa paz, quiénes son sus agentes y qué condiciones hacen posible su sostenimiento. Esa pregunta fue introducida por los instrumentos siguientes.

Los intercambios epistolares desplazaron la paz del plano territorial al plano político y ético. Varios excombatientes articularon su transición hacia la vida civil como un tránsito de "las armas a la palabra" como una reconfiguración de la acción política que convierte el lenguaje, el diálogo y la organización comunitaria en los nuevos medios de la lucha por los derechos. Esta formulación, presente en las respuestas de César, José y Alejandra, tuvo un efecto pedagógico concreto, pues ofreció a los estudiantes un modelo de agencia política no violenta enunciado desde la voz de quienes habían conocido la violencia por dentro.

Una respuesta recurrente fue la idea de escenarios pedagógicos de encuentro y conversación directa como condiciones necesarias para que la paz se construya desde abajo. En consecuencia, es posible afirmar que las cartas funcionaron como dispositivos de politización de la comprensión de la paz.

Los audios son el registro que más aportes hace a esta categoría. Cada participante, al reflexionar sobre la responsabilidad social frente a la violencia, formuló propuestas que van más allá del deseo abstracto de paz.

Por ejemplo, Jimena propone "normalizar escuchar a las víctimas, educar con respeto desde la infancia y cuidar la memoria de lo que pasó para que no se repita"; Juan Pablo insiste en hablar las cosas "calmadamente, claramente" como condición de resolución de cualquier

conflicto, desde una pelea entre compañeros hasta una guerra internacional; Sofía apela al diálogo pacífico y al pensamiento crítico sobre las consecuencias del conflicto; Nicole vincula la no repetición con la superación de la desigualdad estructural, al señalar que "los ricos se hacen más ricos y los pobres más pobres" como condición que empuja a la violencia.

En esta categoría la triangulación pone en evidencia que las cartografías representaron la paz como lugar; las cartas la formularon como práctica política, como disputa por garantías y como compromiso de los excombatientes con la paz; y los audios la convirtieron en una posición ética personal de los estudiantes. Este tránsito es el indicador más claro de que la secuencia didáctica activó subjetividades políticas orientadas a la no repetición.

Cuarta categoría: Reconocimiento del aula y el diálogo como espacios de subjetivación política

Esta categoría de análisis recoge un hallazgo que atraviesa los tres instrumentos de manera notable y que tiene implicaciones directas para la reflexión sobre la práctica docente: los y las estudiantes no solo aprendieron sobre el conflicto, también aprendieron a reflexionar críticamente sobre los espacios y los dispositivos que hacen posible ese aprendizaje. En otras palabras, el proceso pedagógico los convirtió en sujetos que evalúan y proponen sobre la escuela misma, lo que constituye una forma avanzada de subjetivación política.

Las cartografías posicionaron el aula y la escuela como un espacio social entre otros. En algunos mapas, la escuela apareció como espacio de protección o de comunidad, en otros, como institución que comparte las tensiones del entorno o que reproduce ciertos silencios sobre la historia. Esta representación ambivalente de la escuela no es un dato menor, pues anticipa la mirada crítica que los estudiantes desarrollaron posteriormente sobre su función en la transmisión de la memoria histórica.

En las cartas, la escuela emerge como tema de reflexión desde la voz de los excombatientes. Por ejemplo, una de las interpelaciones a la escuela, la escribe José quien señala el borramiento de la historia del currículo escolar como un dispositivo de subjetivación negativa, al privar a generaciones enteras del conocimiento de su propia historia y la escuela contribuyó a la reproducción de imaginarios que dificultaron la comprensión crítica del conflicto.

Esta y las demás interpelaciones desde los excombatientes funcionaron en el proceso como espejos: los estudiantes recibieron en sus cartas una lectura de la institución escolar hecha por quienes quedaron fuera de ella o a quienes la escuela no protegió, y esa lectura los devolvió a su propia experiencia con una nueva pregunta. La posición dialógica que los estudiantes adoptaron en las cartas es en sí misma una práctica de subjetivación política, pues la carta no es solo un texto, es un acto de presencia ante el otro que organiza nuevas posiciones subjetivas.

En los audios, es posible encontrar las reflexiones pedagógicas más elaboradas de todo el proceso. Cuando los y las estudiantes responden a la pregunta por el papel de la escuela en la construcción de paz, no repiten consignas, sino que formulan desde su propia experiencia del proceso, una pedagogía diferente.

Como lo indico Jimena al proponer enseñar "todas las caras de la moneda" y señalar que enseñar solo un lado es "hacerlo todo mal desde ahí". Juan Pablo defendió el aprendizaje desde la primera infancia como condición para crecer con ciertos criterios de convivencia. Katherine propuso espacios dinámicos de integración que vayan más allá de las materias. Sofía reclamó el pensamiento crítico sobre las causas del conflicto como contenido escolar necesario.

Desde la perspectiva de la investigación acción en el aula, este hallazgo tiene un valor particular para el docente investigador, pues se diseñó la intervención didáctica con el propósito de activar subjetividades políticas y los estudiantes, al cierre del proceso, no solo mostraron

haber desarrollado esas subjetividades, sino que volvieron su mirada crítica sobre la propia práctica de aula y formularon propuestas para transformarla.

Triangulación como evidencia de la subjetivación política. Síntesis interpretativa

La articulación de los tres instrumentos no solo confirma los hallazgos, sino que los potencia, al mostrar cómo cada registro aporta una dimensión distinta del proceso formativo, y en conjunto, evidencian la activación de subjetividades políticas en los estudiantes. Es en el cruce entre la representación espacial de las cartografías, la elaboración discursiva de los intercambios epistolares y la reflexión de los audios donde emerge con mayor claridad el proceso de subjetivación política que este trabajo se propuso activar.

En la triangulación de los instrumentos las cartografías aportaron el diagnóstico del punto de partida representacional; las cartas introdujeron la alteridad biográfica y la profundidad narrativa del conflicto y los audios registraron la transformación subjetiva que el proceso dejó en cada participante. Esta articulación es la que permite afirmar, con respaldo empírico y desde la lógica de la investigación acción en el aula, que la secuencia didáctica produjo subjetivación política inicial, puesto que algo cambió en la manera en que estos estudiantes comprenden el conflicto, se relacionan con el otro y se posicionan frente a la construcción de paz.

Posterior a esta triangulación fue posible identificar tres desplazamientos de subjetividades identificables de manera transversal en la totalidad de los participantes. El primer desplazamiento es el pasar de la distancia a la proximidad. Aquí los estudiantes comenzaron el proceso con representaciones simbólicas del conflicto y de sus actores y terminaron con la posibilidad de un encuentro concreto que humanizó esas representaciones.

El segundo desplazamiento se evidenció en pasar del dato al sentido, yendo de los estereotipos contruidos que los estudiantes tenían sobre el conflicto armado que durante el

proceso adquirieron un nuevo sentido, basado en la experiencia biográfica de quienes lo vivieron. El tercer desplazamiento, es pasar de la comprensión al compromiso. En este desplazamiento los estudiantes no solo ampliaron su comprensión del conflicto, sino que formularon posiciones éticas y políticas concretas frente a la no repetición, frente a sus responsabilidades como ciudadanos y frente al papel que la escuela debería cumplir.

Estos resultados también tienen implicaciones para la reflexión sobre la práctica docente. La investigación acción en el aula supone que el docente no es solo ejecutor de un currículo, sino investigador de su propia práctica. Los hallazgos de este proceso confirman que el diseño didáctico propuesto: cartografía – carta - cierre reflexivo (audio), fue pertinente y eficaz para el propósito de formación de subjetividades políticas.

Pero también es preciso señalar claramente que la transformación que el proceso activó no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Los estudiantes participantes terminaron el proceso con preguntas más profundas, con compromisos más conscientes y con una lectura más justa del conflicto, sin embargo, lo que sigue es sostener y profundizar esas transformaciones en el tiempo, en otras secuencias, en otros encuentros. La investigación acción en el aula no concluye, se reanuda.

En consecuencia, el capítulo demuestra que la propuesta metodológica no solo produjo conocimiento sobre el conflicto, sino que también generó condiciones para que los estudiantes se reconocieran como sujetos políticos capaces de cuestionar, dialogar y proponer alternativas para la convivencia democrática y la construcción de paz.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

Síntesis de hallazgos

Esta investigación se propuso propiciar procesos de subjetivación política en estudiantes de grado undécimo del Colegio I.E.D. La Amistad (Bogotá) mediante el intercambio epistolar con excombatientes de las FARC-EP firmantes del Acuerdo de Paz, pertenecientes al partido político Comunes. A través de tres instrumentos articulados en triangulación entre cartografías sociales, intercambio de cartas y audios de cierre reflexivo, fue posible observar, describir e interpretar los procesos de subjetivación política que el dispositivo pedagógico produjo en los participantes. La síntesis de hallazgos da cuenta de los tres objetivos específicos de la investigación.

El primer objetivo específico planteaba la revisión de literatura especializada de las categorías de subjetividad política, narrativas epistolares y formación política, la cual permitió construir un marco conceptual que se distancia de la concepción instrumentalista de la ciudadanía para situar la formación política en el terreno de las prácticas discursivas, afectivas y relacionales.

El concepto de subjetividad política se asumió como una construcción histórica, relacional y situada, que se despliega entre la autonomía y la heteronomía, entre la pasividad y la agencia, y que no puede ser abordada al margen de las condiciones sociohistóricas que la producen (Duque Monsalve et al., 2016).

Las narrativas epistolares se comprendieron como dispositivos de subjetivación, siguiendo a Peluffo y Maíz (2018) y Arfuch (2016) para quienes el acto de escribir para un otro real produce simultáneamente sentido, identidad y posicionamiento político. Y la formación política se concibió, con Lobatón-Patiño (2016), Mendoza Romero y Rodríguez Ávila (2007),

como un proceso orientado a la construcción de la autonomía política y del juicio crítico, no a la transmisión pasiva de contenidos.

La articulación de estos tres marcos no es frecuente en la literatura especializada: la mayor parte de los estudios sobre subjetividad política juvenil en Colombia abordan la carta como fuente secundaria o como producto de otros dispositivos pedagógicos. Esta investigación la ubica en el centro del diseño, lo que constituye un aporte metodológico al campo de la educación para la paz.

El segundo objetivo fue la implementación de la secuencia pedagógica: cartografía social – intercambio epistolar – cierre reflexivo (audios). Lo cual permitió activar y documentar procesos de subjetivación política en los estudiantes. Los hallazgos muestran un tránsito claro: de representaciones iniciales marcadas por el miedo, los estereotipos y la distancia, hacia comprensiones más complejas del conflicto armado, la apertura hacia la alteridad y la formulación de compromisos ético-políticos orientados a la paz y la no repetición.

En este proceso el intercambio epistolar fue dispositivo central, el cual se considera fue exitoso en términos operativos y pedagógicos. Las diez duplas de intercambio produjeron un corpus discursivo nutrido, las cartas que combinaron presentación personal, marcos de comprensión del conflicto, preguntas orientadas a comprender motivaciones y consecuencias, y propuestas de acción para la construcción de paz. Las respuestas de los excombatientes introdujeron vocabularios, perspectivas causales y trayectorias biográficas que los textos escolares y los medios de comunicación no habían ofrecido a los estudiantes.

La voluntad de participación de los firmantes, la calidad de sus respuestas y la seriedad con que asumieron el rol de interlocutores de los jóvenes constituyeron un activo pedagógico de suprema importancia. En varios casos, las cartas de los excombatientes fueron más allá del

formato epistolar introduciendo invitaciones al diálogo presencial, referencias a proyectos comunitarios y compromisos explícitos con la no repetición. Estas invitaciones son, analíticamente, de los momentos más valiosos del corpus, pues evidencian que el dispositivo generó un vínculo auténtico, no limitado a un ejercicio escolar.

En el caso de Stefany Paz quien no recibió respuesta por parte del excombatiente a quien le escribió, mostró que incluso la ausencia de respuesta produce efectos de subjetivación política. Este hecho le generó incertidumbre sobre el destino de esta persona, además de una reflexión sobre las condiciones de vida de los excombatientes que ninguna respuesta habría podido producir con tal intensidad. Este hallazgo no estaba previsto en el diseño y enriquece la comprensión del dispositivo al mostrar que el intercambio epistolar activa procesos subjetivos que trascienden el intercambio mismo.

En relación con el tercer objetivo, el Análisis Crítico del Discurso y los procesos de subjetivación política, la triangulación analítica de las cartografías, las cartas y los audios de cierre reflexivo permite afirmar que el dispositivo pedagógico produjo condiciones para el inicio de procesos de subjetivación política en los participantes. Los siguientes hallazgos transversales dan cuenta de estos procesos.

El primero hallazgo, es la multiperspectividad como norma epistémica emergente. Los diez estudiantes formulan, con distintos grados de elaboración, la necesidad de conocer "las dos caras de la moneda" antes de juzgar. Esta norma no existía de forma articulada en las cartografías iniciales, pero aparece consolidada en los audios de cierre como el aprendizaje central del proceso. En términos del Análisis Crítico del Discurso (van Dijk, 2005, 2009), este desplazamiento se expresa en cambios en la modalización del discurso: de certezas heredadas

("siempre nos han dicho") hacia afirmaciones provisionales y dialógicas ("considero", "entiendo", "quisiera saber").

El segundo hallazgo es una evidencia del desplazamiento en el encuadre causal del conflicto. Las cartografías iniciales mostraban un encuadre predominantemente individual y moral, en el que el conflicto es representado como responsabilidad de actores "malos", reproduciendo estereotipos e invisibilizando las causas estructurales.

Las cartas y los audios muestran desplazamientos diferenciados: Nicole Méndez identifica el mecanismo mediático de producción de sus prejuicios y lo nombra; Sofía Moreno introduce la dimensión histórica del origen social del conflicto y su desvío hacia el narcotráfico; Stefany Paz ubica al Estado como actor de omisión. Sin embargo, Juan Pablo Tafur, permanece en la equiparación entre conflicto armado y conflicto interpersonal cotidiano, lo que confirma que la subjetivación política no es homogénea.

El tercer hallazgo es la humanización de la figura del excombatiente. Este puede considerarse como el desplazamiento más consistente y transversal. En las cartografías iniciales, las FARC-EP aparecen como entidad abstracta y amenazante, sin rostro individual. En las cartas y los audios, los excombatientes emergen como personas con trayectorias biográficas comprensibles, motivaciones situadas en condiciones históricas concretas y proyectos de vida luego de los acuerdos de paz. Este desplazamiento es coherente con la ampliación del círculo ético (Alvarado et al. 2008), es decir, el reconocimiento de quién es digno de cuidado, escucha y respeto se amplía para incluir a quienes habían sido contruidos como enemigos o 'malos'.

El siguiente y cuarto hallazgo es la emergencia de propuestas pedagógicas críticas en los audios de cierre. Cuatro de los seis participantes formularon propuestas de transformación de la enseñanza del conflicto en la escuela, que van más allá del currículo o las competencias

ciudadanas, los estudiantes proponen y exigen diversidad en las perspectivas históricas que se presentan en la escuela, exigen pensamiento crítico sobre las causas estructurales del conflicto y la empatía como práctica escolar. Estas propuestas revelan que el proceso no solo produjo aprendizajes sobre el conflicto, sino reflexiones sobre cómo se aprende y qué tipo de formación política necesitan los jóvenes en el Colombia.

El quinto hallazgo es la carta como práctica política de escritura. El análisis del Análisis Crítico del Discurso confirma que el acto de escribir para un excombatiente real no es neutral, porque obliga a posicionarse, a elegir un tono, a decidir qué preguntar y desde qué lugar. En este sentido, la carta no es solo un instrumento de recolección de datos sino una práctica de subjetivación en sí misma: al escribir, los estudiantes se construyen como sujetos políticos en proceso.

Como último y sexto hallazgo, las resistencias persistentes como indicadores de los límites del diseño. En dos participantes persisten encuadres simplificadores que el intercambio no logró desplazar. En Juan Pablo Tafur, la reducción del conflicto a un problema de comunicación interpersonal y en Jimena Salgar, la dicotomía generacional que idealiza a los jóvenes y identifica a los adultos como un obstáculo para el cambio. Estas resistencias son analíticamente relevantes porque confirman lo que Martínez y Cubides (2012) señalan: la subjetividad política se construye en tensión permanente con los marcos dominantes.

En conclusión, los hallazgos de esta investigación muestran que el dispositivo pedagógico basado en la secuencia cartografía social–intercambio epistolar–cierre reflexivo logró activar procesos de subjetivación política diversos y complejos en los estudiantes. La triangulación de los instrumentos confirma que la subjetividad política juvenil se construye en la

tensión entre afectos, memoria y discurso, y que el aula puede convertirse en un espacio privilegiado para promover agencia ciudadana y compromiso ético con la no repetición.

Propuestas de mejora

Con base en los hallazgos y en las observaciones del proceso de implementación, se formulan las siguientes propuestas de mejora pedagógica orientadas a fortalecer el dispositivo epistolar como estrategia de formación política en el aula.

La primera propuesta es ampliar el número de rondas del intercambio epistolar. El diseño para esta investigación tuvo que realizarse a una sola ronda de cartas por limitaciones en el tiempo de implementación, sin embargo, el intercambio permitió identificar indicios de subjetivación política, aunque no sus transformaciones consolidadas.

Ahora bien, un diseño con tres o cuatro rondas que incluya cartas de respuesta de los estudiantes a las preguntas y reflexiones de los excombatientes permitiría observar desplazamientos discursivos más claros y sostener en el tiempo los procesos de reflexividad iniciados. El intercambio múltiple también ofrecería a los excombatientes la posibilidad de profundizar en las respuestas a preguntas que en una sola carta no pudieron desarrollar plenamente.

Como segunda propuesta es incorporar un encuentro presencial como cierre o parte del proceso de intercambio epistolar. Varios firmantes expresaron en sus cartas el deseo de continuar el diálogo en persona. Un encuentro presencial al final del proceso ya sea dentro del colegio o en un espacio comunitario acordado, podría consolidar los vínculos afectivos y dialógicos iniciados por la correspondencia, y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de hacer preguntas en tiempo real que el formato epistolar no permite. Este encuentro tendría también un valor simbólico y

político significativo, pues la presencia física del excombatiente en el espacio escolar es en sí misma un acto de construcción de paz.

La tercera propuesta es el fortalecimiento en el componente de devolución pedagógica, toda vez que análisis de las cartas y los audios debería ser compartido con los propios estudiantes y firmantes en un espacio reflexivo colectivo, donde pudieran reconocer sus propios procesos de cambio y resistencia, confrontar sus lecturas con las de otros participantes y formular nuevas preguntas a partir de los hallazgos. Esta devolución, coherente con los principios de la investigación-acción en el aula (Kemmis y McTaggart, 1988) y con la pedagogía crítica de Freire (1970), transformaría el análisis en un recurso formativo adicional y cerraría el ciclo diagnóstico-acción-observación-reflexión con una instancia colectiva de construcción de conocimiento.

Como cuarta y última propuesta, es la atención diferenciada a las resistencias persistentes. Los casos de Juan Pablo Tafur y Jimena Salgar muestran que algunos estudiantes requieren acompañamiento pedagógico específico para desplazar encuadres simplificadores que el intercambio epistolar no logró movilizar.

Inicialmente se propone articular este dispositivo con las áreas de Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Ética, y vincularlo al proyecto transversal de la Cátedra de Paz, y fortalecerlo por medio del diseño de actividades orientadas a la formación política, tales como el análisis de fuentes históricas diversas, visitas a espacios de memoria, lecturas de testimonios de víctimas, que permitan interpelar los marcos cognitivos y afectivos de los estudiantes, reconociendo que el proceso educativo es siempre un proceso diferencial y no homogéneo. Esta integración curricular daría al dispositivo la continuidad temporal que la subjetivación política requiere.

Líneas futuras de investigación

Esta investigación abre varias líneas posibles de investigación que merecen ser exploradas en futuros trabajos, pues permitirían ampliar y profundizar la investigación en el campo de la educación política, tanto en la misma institución como en otros contextos educativos. Las siguientes líneas de investigación (Ver Tabla 5) sintetizan posibles rutas de continuidad y expansión, organizadas en torno a preguntas específicas y aportes esperados, con el propósito de orientar futuros estudios que den respuesta a los límites y potencialidades identificados en el presente diseño.

Tabla 5.

Líneas futuras de investigación derivadas del estudio sobre subjetivación política juvenil.

Línea de investigación	Pregunta central	Posible aporte académico y pedagógico
Estudio longitudinal de la subjetivación política	¿Qué ocurre con los procesos de subjetivación política seis meses o un año después del intercambio? ¿Se consolidan, se diluyen o se transforman en nuevas formas de participación?	Permitiría rastrear la persistencia o transformación de aprendizajes, evaluar efectos diferidos y superar la limitación del diseño actual.
La perspectiva de los excombatientes como sujetos pedagógicos	¿Qué produce en los excombatientes la escritura dirigida a jóvenes que no vivieron la guerra? ¿Qué aprenden ellos del encuentro con las preguntas estudiantiles?	Enriquecer la comprensión del fenómeno al incluir la voz de los excombatientes como pedagogos populares y actores de subjetivación política.
Comparación de dispositivos pedagógicos	¿Qué dispositivos (cartas, cartografía digital, podcast, trabajo de campo) son más efectivos en qué condiciones y con qué poblaciones?	Identificar condiciones de posibilidad de la subjetivación política y comparar mediaciones en contextos rurales-urbanos y afectados-no afectados por el conflicto.
Género y subjetivación política en contextos escolares	¿Cómo se articula la experiencia de género con la subjetivación política escolar? ¿Qué papel juega la identificación de género entre estudiantes y excombatientes en la profundidad del vínculo epistolar?	Aportar a los estudios de género y paz, mostrando diferencias en apertura afectiva y reflexiva según género y vínculos epistolares.
El rol de las instituciones educativas en la implementación del Acuerdo de Paz	¿Cómo puede la escuela colombiana asumir plenamente su papel político en la construcción de paz?	Sistematizar experiencias escolares, construir conocimiento pedagógico transferible y fortalecer la educación para la no repetición del conflicto.

Nota: Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación.

En conjunto, estas líneas de investigación muestran que el dispositivo pedagógico no solo produjo transformaciones incipientes en los procesos de subjetivación política de los estudiantes, sino que también generó interrogantes y posibilidades para el campo académico y social. Explorar estas rutas permitirá consolidar la comprensión de la subjetivación política en los jóvenes, enriquecerá la perspectiva de los excombatientes como actores pedagógicos y fortalecerá el papel de la escuela en la construcción de paz y la no repetición del conflicto en Colombia.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19–43.
- Angarita, J. A. & Medina, L. J. (2023). *Trabajos de la memoria y constitución de subjetividades políticas en espacios de educación formales y no formales*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/38613>
- Aristóteles. (2011). *Política* (M. Araujo & J. Marías, Trans.). Gredos. (Trabajo original publicado ca. 350 a.C.)
- Bouvet, N. E. (2006). *La escritura epistolar*. Eudeba.
- Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality* [La construcción narrativa de la realidad]. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Castaño Torres, S., & Acevedo Valencia, J. M. (2025, enero-abril). Entre la incertidumbre y la esperanza: Narrativas de paz territorial de mujeres firmantes de los acuerdos de paz. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (74), 326–360. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n74a12>
- Contreras Cubillos, N. (2024). *El gobierno escolar como escenario para la construcción de la subjetividad política* (Tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/25013>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.

- Díaz Gómez, Á., & Alvarado Salgado, SV (2012). Subjetividad política encerrada. *Revista Colombiana de Educación*, (63) , 111–128.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162012000200007
- Duque Monsalve, L. F., Patiño Gaviria, C. D., Muñoz Gaviria, D. A., Villa Holguín, E. E., & Cardona Estrada, J. J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano: Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128–151.
<https://doi.org/10.21615/cesp.9.2.9>
- Fernández-Fonseca, É., & González-Reyes, R. A. (2025). Derechos humanos en la escuela: discurso pedagógico y subjetividad política docente. *Praxis*, 21(1).
<https://doi.org/10.21676/23897856.6204>
- Franco Bautista, K. M. (2025). La protesta social y la educación en derechos humanos: Estudiantes en movimiento. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 36(1), 1–16.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Funes, G., & Muñoz, M. E. (2022). Educación política y enseñanza de las ciencias sociales en la escuela elemental. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, (35), e0002.
<https://doi.org/10.14409/cya.2022.35.e0002>
- García Fuentes, E. L., & Morales Vega, A. P. (2024). La formación del sujeto político: Una exploración desde la micropolítica en la gestión escolar y la educación media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2819–2840.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9621

- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza crítica*. Amorrortu Editores.
- Herrera, M. C., Ortega Valencia, P., Olaya, V., & Cristancho, J. G. (2012). Configuración de subjetividades y constitución de memorias sobre la violencia política: Una promesa de acción en torno a la cultura política. En C. Piedrahíta, A. Díaz, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 155–168). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ibagón-Martín, N. J., & Chisnes-Espitia, L. F (2019). Narrativas históricas sobre el conflicto armado colombiano y sus actores. Estudio a partir del análisis de textos escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14 (2), 203-221.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/5890>
- Kant, I. (2013). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (Trad. M. García Morente). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1784).
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Editorial Laertes.
- Marx, K. (2023). *Tesis sobre Feuerbach* (E. Aurora, Ed.). Editorial Aurora. (Trabajo original escrito en 1845).
- Lara-Salcedo, LM (2010). Potencial de las narrativas en la investigación de subjetividades de las y los jóvenes desvinculados de los grupos alzados en armas, en su proceso de integración a la vida civil. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 357–370. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m2-4.pnis>

- Lobatón Patiño, R. G. (2016). El ámbito científico de la formación política: Elementos conceptuales y líneas de investigación. *Educación y Educadores*, 19(2), 254–273.
<https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.5>
- Lynch, K. (2008). *La imagen de la ciudad*. Editorial Gustavo Gili. (Trabajo original publicado en 1960).
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Acercamientos al uso de la categoría de ‘subjetividad política’ en procesos investigativos. En C. Piedrahíta, A. Díaz, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 169–190). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mendoza Romero, A. E., & Rodríguez Ávila, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, (25), 77–85.
- Moreno-Caro, O. C. (2023). ¿Qué es una genuina educación política? La formación cívica desde la perspectiva del pensamiento político de Hannah Arendt. *Pedagogía y Saberes*, (58), 151–162. <https://doi.org/10.17227/pys.num58-16586>
- Ocampo Arenas, S. (2023). *Subjetividad política de mujeres excombatientes de las FARC-EP en proceso de reincorporación: Sus sentidos subjetivos en el posacuerdo en Colombia en clave de reconciliación* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales–Fundación CINDE]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/6381>
- Parra-Herrera, E. L. (2022). (Narrar) ficcionalizar las normas escolares: Una experiencia de formación de subjetividades políticas con estudiantes de bachillerato. *Boletín REDIPE*, 11(2), 518–533. <https://doi.org/10.36260/RBR.V11I2.1700>

- Parra-Herrera, E. L. (2023). Filosofía y narrativas (auto) biográficas en la escuela. Una mirada desde la formación de subjetividades políticas. *Folios*, (57), 147–162.
<https://doi.org/10.17227/folios.57-13332>
- Peluffo, A., & Maíz, C. (2018). Presentación: Afecto, redes y epistolarios. *Revista Landa*, 6(2), 132–139. Universidad Federal de Santa Catarina.
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/id/04500e1e-b27b-4f07-a905-6465de4768e9/8.%20VERLANDA%2020181%20DOSSIER%201%20Presentacion%20afecto%20redes%20y%20epistolarios.pdf>
- Pulido Carvajal, M. A. (2022). *Subjetividades políticas en devenir: Narrativas de subjetivación política en el contexto del post acuerdo, de excombatientes de las FARC-EP en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital. <http://hdl.handle.net/11349/29638>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido* (Trad. A. Neira). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 2000).
- Ruiz Silva, A., y Prada Londoño, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana, 10(29), 9-36.
- Van Dijk, T. A. (2009). Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso (A. Bixio, Trad.). Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2012). Discurso y contexto: Un enfoque sociocognitivo (A. Lizosain, Trad.). Gedisa.

- Veas, R. (2022). Trabajo en cooperativas y acción colectiva. La subjetividad política como herramienta analítica. CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa, (105), 233–261. <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.105.21431>
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. Utopía y Praxis Latinoamericana, 10(29), 9-36.

Lista de Anexos

Enlace de acceso a la carpeta [ANEXOS](#) en Sharepoint

Anexo A. *Carpeta. Consentimientos informados y permiso institucional*

Anexo B. *Formato de cartografía social del conflicto*

Anexo C. *Matriz de revisión de cartografías*

Anexo D. *Carpeta. Guías de intercambio epistolar (estudiantes–excombatientes)*

Anexo E. *Carpeta. Matriz de subjetividad política y matriz de análisis de cartas (ACD–van Dijk)*

Anexo F. *Cuestionario de cierre reflexivo*

Anexo G. *Matriz de análisis de audios de cierre reflexivo*

Anexo H. *Cartografías sociales elaboradas por los estudiantes*

Anexo I. *Taller: causas estructurales del conflicto y lectura crítica del documental*

Anexo J. *Guía de sensibilización: narrativas epistolares*

Anexo K. *Cartas escritas por los estudiantes*

Anexo L. *Intercambios epistolares entre estudiantes y excombatientes*

Anexo M. *Carpeta Audios y transcripciones de cierre reflexivo*

Anexo N. *Aplicación de la matriz de revisión de cartografías*

Anexo O. *Aplicación de la matriz de subjetividad política*

Anexo P. *Aplicación de la matriz de análisis crítico del discurso (ACD–van Dijk)*

Anexo Q. *Aplicación de la matriz de análisis de audios de cierre reflexivo*