




**SURGIMIENTO DEL SUJETO POLÍTICO A PARTIR DE UNA  
DIDÁCTICA DE LA NARRATIVIDAD TESTIMONIAL**

Emergence of the political subject based on a didactic  
approach to testimonial narrative

**Juan Edilberto Rendón Ángel**Universidad de Medellín, Colombia.  
jerenon@udemedellin.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-8154-1882>**Sneyder Vallejo Cano**Institución Universitaria de  
Enviado, Colombia.  
svallejoc@correo.ieu.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2283-0382>**Rubén Darío Palacio Mesa**Universidad de Medellín, Colombia.  
rupalacio@udemedellin.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-5538-3315>**Deibi Yesid Muñoz Quintero**

Universidad de Medellín, Colombia.

 <https://orcid.org/0009-0004-7817-9706>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19023691>**RESUMEN**

El artículo tuvo por objetivo exponer el surgimiento de la subjetividad política en estudiantes de primer año de pregrado de la Universidad de Medellín. Se aplicó una secuencia didáctica en formato de taller literario basado en la narrativa testimonial del conflicto armado colombiano del tomo narrativo Cuando los pájaros no cantaban, parte del Informe Final de la Comisión de la Verdad. Los resultados permitieron evidencia que la secuencia didáctica propició el surgimiento en los participantes de una subjetividad capaz de usar su imaginación para solidarizarse con el sentido que tiene el testimonio de las víctimas. Se concluyó que el inicio del proceso formativo de la educación superior es el escenario en el aparecen experiencias éticas de formación ciudadana, un reto en el contexto colombiano. Así mismo, se deben propiciar espacios para que el sujeto en formación desarrolle su subjetividad política como capacidad de reflexionar sobre el conflicto.

**Palabras claves:** Sujeto político, literatura, producción textual, secuencia didáctica.

**ABSTRACT**

The article aimed to show how political subjectivity came up among first-year undergrads at the University of Medellín. They used a teaching sequence in the form of a literary workshop based on the testimonial narrative of the Colombian armed conflict from the book *When the Birds did not Sing*, part of the Final Report of the Truth Commission. The results showed that the teaching sequence fostered the emergence of in the participants of a subjectivity that enabled them to use their imagination to empathize with the meaning of the victims' testimonies. It was concluded that the beginning of the higher education training process is the setting in which ethical experiences of citizen training appear, a challenge in the Colombian context. Likewise, spaces must be provided for the trainee to develop their political subjectivity as a capacity to reflect on the conflict.

**Keywords:** Political subject, testimonial narrative, textual production, critical thinking, didactic sequence.

## INTRODUCCIÓN: EL TALLER DE LITERATURA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

En el contexto del conflicto armado colombiano, la literatura ha adquirido un papel esencial como narrativa de las múltiples violencias vividas. De ahí que el rol narrativo de las víctimas sea propicio como fundamento del diseño de herramientas didácticas que fomenten la formación de subjetividades políticas, y las investigaciones da cuenta de que el taller literario es muy útil.

En efecto, el taller literario se posiciona dentro de las investigaciones como dispositivo pedagógico que potencia competencias lingüísticas, interpretativas, comunicativas-democráticas y de subjetivación política (Moreno y otros, 2009; Moreno y Carvajal, 2010; Martínez y Murillo, 2013, 2016). Desde esta perspectiva, la literatura impulsa procesos de pensamiento crítico y creativo que permiten prolongar los sentidos del texto hacia la vida cotidiana.

Asimismo, se resalta el papel de la literatura como vehículo de una educación literaria e intercultural, que propicia espacios de reflexión crítica en el ámbito escolar (Gaitán y Mosquera, 2016). En efecto, los sujetos adquieren la capacidad de para comprender otras subjetividades desde una estética intersubjetiva del mundo de la vida, fundamentada en la lectura literaria como práctica didáctica, pues es necesario promover una alternativa pedagógica “más dialógica que favorezca la intersubjetividad y ponga la palabra al servicio de la construcción conjunta de saberes y experiencias” (Triana, 2018:227), y que promueva “el desarrollo de dimensiones del ser humano (comunicativa, ética y estética) con el fin de fortalecer la educación integral” (Argüello, 2020: 131).

En este sentido, el taller literario implica una experiencia formativa ba-

sada en la *mímesis* de modelos narrativos, lo que posibilita una comprensión de la subjetividad en el contexto educativo temprano (Torres y Carvajal, 2010). Propiciando el uso de estructuras como la *poiesis*, la *aisthesis*, la *mímesis* y la *catarsis* (Torres y otros, 2009), el taller literario configura un horizonte de expectativas creativas desde la imaginación que abre posibilidades de interpretación y comunicación del ser ante el mundo (Torres y Carvajal, 2010). De modo que, esta propuesta didáctica concibe la literatura como un acto formativo vinculado a la autorrealización crítica ante el texto, lo cual busca “configurar desde la ficción otras posibilidades del ser del hombre en su trasegar por otros mundos posibles” (Saavedra, 2017: 199). Esta experiencia permite una representación del mundo configurado (Altamirano, 2016), que habilita un diálogo entre autor, texto, contexto y lector, posicionando a este último como constructor de sentidos (Martínez y Murillo, 2013) de refiguración.

De esta forma, la didáctica de la literatura se ancla en una dimensión sociohistórica que reconoce la recepción como una experiencia abierta a múltiples interpretaciones, con implicaciones comunicativas, críticas y de goce lector (Torres y Carvajal, 2010 y 2011). Esta *aisthesis* se convierte, en una segunda instancia, en *poiesis*: la lectura deviene escritura, interpretación creativa e innovación (Martínez y Murillo, 2016), propiciando habilidades comunicativas para la construcción simbólica de la realidad. Así, la escritura se constituye en un acto de participación democrática y construcción intersubjetiva del conocimiento social (Saavedra, 2011). Y, por ende, la literatura no se reduce a una experiencia estética pasiva, sino que configura una alternativa crítica ante la realidad sociocultural, pues al fomentar procesos creativos en la producción literaria permite movilizar la imaginación, sensibilidad y transposición de experiencias, en la bús-

queda de un mundo intersubjetivo. Esta formación literaria apela a una “formación (*Bildung*) literaria que enfatiza ese ámbito estético de sensibilidad e inventiva para crear mundos (*poiesis*)” (Saavedra, 2020: 8).

Dentro de esta secuencia didáctica, la literatura y las artes permiten interpelar sobre las dimensiones de la persona en tanto sujeto político, abriendo paso a una pedagogía ética y estética que, desde la narrativa autobiográfica, favorece la expresión de acciones de resistencia frente a discursos marcados por la violencia, la exclusión y el dolor (Alzate, 2022). En esta línea, la literatura, la música, la fotografía y las (auto)biografías narrativas se constituyen en materiales didácticos de resignificación y resistencia, que fortalecen la apropiación de subjetividades políticas (Galvis, 2021; Barrera, 2015; García, 2020).

*El relato literario, desde su fuerza metafórica, amplía la experiencia del lector y configura su subjetividad (Parra, 2023). A través de los diversos géneros, es posible una identificación con las circunstancias de otros, fomentando la comprensión del mundo, la imaginación y la emocionalidad (Torres, 2018). Así, se forman subjetividades políticas que encarnan valores como la empatía, la compasión, el cuidado de sí y del otro, fundamentales para la ciudadanía ética (Mosquera y Rodríguez, 2018).*

## FUNDAMENTACIÓN FILOSÓFICA DE LOS CONCEPTOS DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y DE FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN

En esta apartado de discute el soporte filosófico de los dos conceptos que rigen la investigación aplicada que se realizó a través de los talleres. El primero es el concepto de subjetividad política, a través del cual los participantes pueden surgir como futuros ciudadanos comprometidos con las problemáticas de Colombia, y particularmente con el conflicto armado. El segundo justifica la perspectiva filosófica que se adoptó para propiciar

los espacios educativos para tal surgimiento: la interpretación lúcida de una experiencia de mundo rica y, por lo mismo, compleja y merecedora de explicación y comprensión.

### El concepto de subjetividad política

En el marco conceptual de esta investigación, se busca delimitar las categorías que configuran la tesis central: la narratividad, en sus múltiples modalidades (novela, epopeya, mito, tragedia, testimonio, fotografía, fábula, cine, entre otras), cumple un papel formativo esencial en la constitución de la subjetividad política. Esta afirmación parte del supuesto de que la narratividad funciona como un laboratorio para el juicio político, dado que, en el acto de recepción narrativa, la imaginación creadora opera como una facultad activa, representativa y formativa con implicaciones personales, sociales y discursivas en el ámbito público-político. Así que, la narratividad, en tanto poiesis, permite a la imaginación representativa un desdoblamiento emocional y compasivo que se articula con el juicio moral y político, posibilitando así un tipo de agenciamiento en el mundo público. Este desdoblamiento, al permitir al sujeto reconocerse como agente sufriente y al mismo tiempo como compañero de la humanidad falible, favorece la responsabilidad y la solidaridad como disposiciones éticas vinculadas a la praxis política.

Desde esta perspectiva, la formación de la subjetividad política se ancla en el concepto de socialización política. Esta se comprende como el proceso mediante el cual el sujeto accede al conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades prácticas, al tiempo que se aproxima a la comprensión del mundo social en el que vive (Alvarado y otros, 2008). A su vez, implica una incorporación progresiva a la vida política, mediante una experiencia plural en escenarios públicos de interacción. En este

sentido, la socialización política es “el hacer efectivo de la colectividad” (Martínez, 2006:135), desplegándose como una red intersubjetiva desde la cual emergen configuraciones subjetivas con implicaciones políticas.

Así, la política aparece bajo presupuestos subjetivos, como “una dimensión subjetiva” (Duque y otros, 2016:131), y da lugar a la figura del sujeto político: aquel dotado de capacidad de acción y de discurso, con el poder de instituir un orden político deseado. En consecuencia, la subjetividad política puede entenderse como la producción de sentidos subjetivos que el sujeto desarrolla a través de procesos de subjetivación en torno a la política y lo político, siempre en el espacio de lo público. Este proceso involucra ejercicios de memoria, construcción narrativa, apropiación de la conciencia histórica y valoración de lo público, articulados mediante la relación entre acción vivida y relato, desde una pluralidad de sentidos discursivos (Alvarado y otros, 2010).

En este contexto, el sujeto político no es una entidad acabada, sino un agente en constante constitución, inmerso en la tensión dialéctica entre lo instituido y lo instituyente (Martínez y Cubides, 2012). En consecuencia, la subjetividad política se configura en el campo temporal de las vivencias, atravesada por la dialéctica entre pasado-memoria, presente-actualidad y futuro-proyectivo (Ricoeur, 1996). Esta temporalidad implica un correlato entre la apropiación histórica, el juicio crítico del presente y la proyección de futuros posibles en el espacio público, orientados hacia la instauración de instituciones justas y duraderas (Ricoeur, 1996).

El papel de la narratividad en la formación de la subjetividad política se basa en el concepto *mimesis praxeos* propuesta por Paul Ricoeur, la cual articula la narración con la ética y la política. En efecto, el filósofo francés plantea que hay regularidades en la trama que se aproximan a la sabi-

duría práctica y, por tanto, a la ética y a la política (Ricoeur, 2007:96). La triple *mimesis* permite entender la narración como *mythos* (Ricoeur, 2007), es decir, como disposición temporal y significativa de hechos en el “poder de proyectar un mundo” (Ricoeur, 2004: 492). En este marco, la *mimesis I* refiere al mundo prefigurado de la acción cotidiana, con sus motivos, fines, agentes y símbolos; la *mimesis II* representa la configuración de la trama narrativa como síntesis de lo heterogéneo; y la *mimesis III* corresponde a la apropiación y actualización de dicha trama por parte del lector en su contexto histórico-político. Este tránsito narrativo permite que la experiencia estética se transforme en experiencia ética y política, dado que el lector, al realizar una síntesis de significados, se posiciona como agente reflexivo en el espacio público.

Es aquí donde se establece el vínculo didáctico entre los testimonios de víctimas del conflicto armado colombiano y el surgimiento de la subjetividad política, pues se vuelve imprescindible vincular el testimonio con la *mimesis praxeos*. Si la narración es “la imitación o la representación de la acción y la disposición de los hechos” (Ricoeur, 2007: 85), entonces el paradigma del testimonio puede entenderse como una forma narrativa que articula experiencia y temporalidad. En efecto, el testimonio constituye una “articulación de la experiencia” situada en un tiempo y espacio concretos (Castillejo y otros, 2022:9), y se despliega como una reconstrucción del pasado mediada por el relato, los recursos retóricos y las imágenes.

Este tipo de narrativa —marcada por la *catharsis*— asume una función formativa al posibilitar la formación del juicio político. La *mimesis praxeos*, en tanto categoría amplia, posibilita la constitución subjetiva del juicio mediante el acto de apropiación narrativa. Desde esta perspectiva, se reconoce el papel operante de la imagnación como mediación educativa

fundamental, puesto que “una primera dimensión de la acción educativa es la imaginación” (Bárcena y Mèlich, 2000: 106), la cual, al enfrentarse con el texto literario, desencadena una segunda mediación: conlleva a “una segunda mediación: la formación de la subjetividad. Precisamente porque no sabemos con certeza qué somos, necesitamos vernos a través del “efecto catártico” que provoca el texto” (Bárcena y Mèlich, 2000: 110). La narratividad, en este sentido, se erige como fuerza heurística para el juicio ético-político, puesto que “todo relato invita a consideraciones éticas” (Bárcena y Mèlich, 2000:120) porque “la literatura es un amplio laboratorio moral donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicios de aprobación o de condena” (Bárcena y Mèlich, 2000:120).

En sintonía con esto, se identifica que *mimesis praxeos* tiene un acercamiento conceptual con el juicio. Por eso se entiende la narración como aquello que representa, subvierte y moldea la realidad con el objetivo de activar la imaginación, las emociones y el juicio: “ofrece a los lectores una norma ética y cultiva emociones pasivas relacionadas con esa norma” (Nussbaum, 1997:79). Este proceso emocional es indispensable para la vida ciudadana, ya que permite “el cultivo de las emociones apropiadas para la vida ciudadana” (Nussbaum, 1997:109) y tiene el potencial de clarificar “la contribución a nuestra vida pública” (Nussbaum, 1997:26). En consecuencia, la formación del juicio ético-político se inscribe como proceso constitutivo de la subjetividad, donde el lector transfiere la síntesis narrativa a su experiencia en el mundo público.

Por su parte, Hannah Arendt considera que el juicio político implica un modo de pensamiento representativo, fundamentado en la imaginación: “el pensamiento político [en cuanto] es representativo” (Arendt, 1996:254). Este pensamiento se rea-

liza a través de un “modo de pensar extensivo” (Arendt, 1996:232; 1997: 112; 2009:84), ya que una vez que se *aprehende e imagina* los distintos discursos narrativos y se logra dar *sentido* para ensanchar el propio juicio desde el poder representativo y hermenéutico que es inherente a la imaginación, el juicio político de los agentes está en la capacidad de hacer una síntesis de lo heterogéneo y crear nuevos sentidos y resignificar el mundo de la vida, que permite imaginar otros discursos narrativos, ampliando así las posibilidades interpretativas del juicio. El juicio político, en esta clave, se cultiva mediante la exposición a personajes narrativos que actúan como “ejemplos al juicio [imaginación]” (Arendt, 2009:146), “que nuestra mente produce por sí misma gracias a la imaginación, estos ejemplos se derivan de la historia y de la poesía” (Arendt, 1996 :261). De ahí que el juicio político sea comprendido como la principal virtud política, al dotar al sujeto no solo de la capacidad de ver el mundo desde su perspectiva, sino también de pensar desde el lugar del otro.

### Concepto del mundo educativo desde una fenomenología hermenéutica

La siguiente directriz conceptual y que sirve de sustrato metodológico para la investigación, está enmarcada por una fenomenología-hermenéutica sobre el mundo educativo. Así, partiendo en primera instancia de Husserl (1982), Reeder (2011) y Heidegger (2022) bajo una fenomenología-hermenéutica, se adentra en la esfera de la subjetividad y su intuición, para comprender el saber del hombre como ser-en-el-mundo de forma rigurosa en sus estructuras mediante un examen y explicitación, lo cual consiste en develar el sentido intersubjetivo y crítico de nuestras experiencias (Reeder, 2011).

En efecto, para buscar este *sentido* subjetivo que se explicita en lo que

aparece como vivencia, la fenomenología-hermenéutica actúa bajo la égida de la reducción con el cometido de suspender el juicio, examinar y describir detalladamente las estructuras de la experiencia que se tienen, para así devenir en *sentido* de lo ya dado. En este tenor, “el sentido metódico de la descripción [reducción] fenomenológica es una interpretación. Fenomenología del «ser ahí» es *hermenéutica* en la significación primitiva de la palabra, en la que designa el negocio de la interpretación” (Heidegger, 2022: 65). Y es por eso por lo que se interesa la fenomenología hermenéutica, llegar a la divisa fenomenológica, esto es: “a las cosas mismas”, que es la búsqueda de aquellas características más generales y universales de la vivencia que se pueden encontrar en un estadio común de una experiencia en la explicitación: “de aquí el hablar de estructuras fenoménicas” (Heidegger, 2022: 64).

Este hecho hace que la fenomenología en sus reflexiones ontológicas se erija como filosofía primera ante el conocimiento reflexivo, debido a que “toda vivencia intelectual y en general toda vivencia mientras es llevada a cabo, puede hacerse objetivo de un acto puro de *ver* y *captar*, y en él, es un dato absoluto” (Husserl, 1982: 40), es decir, que el lugar pleno de la reflexión es la intuición en la subjetividad y, por tanto, la fundamentación de la fenomenología es del orden de la inmanencia intuitiva de la subjetividad erigiéndose así como concepto clave el campo de la experiencia que solicita ser comunicada: “hablamos sobre ellas no meramente con vaguedad, en mención vacía: las vemos, y, viéndolas podemos destacar intuitivamente su esencia, su constitución, su carácter inmanente, y podemos ajustar nuestro discurso a plenitud de claridad intuida, en puro conformarse con ella” (Husserl, 1982:41). Así, lo que se llama fenomenología hermenéutica es la actitud filosófica que se moviliza a partir de una metodología autocríti-

ca para reflexionar y describir la evidencia vivida, lo llamado fenómenos noemáticos y develar su significado (Reeder, 2011).

Ahora bien, la fenomenología unida a la hermenéutica dentro del campo investigativo pedagógico se complementa y define las descripciones de la subjetividad en la práctica educativa para conformar una correlación que conlleva adentrarse en “el giro fenomenológico hermenéutico en pedagogía” (Cruz y Taborda, 2014) en virtud de constituir y considerar el quehacer pedagógico como teoría de la *experiencia* del educar. Consecuentemente, desde una perspectiva epistemológica fundamentada desde esta orientación sobre la pedagogía, abordada en su cometido investigativo, es una apuesta intelectual y reflexiva en virtud de establecer en lo educativo prácticas de formación de los diversos agentes que hacen parte del ámbito formativo. Por eso, desde ella se puede reflexionar en los imaginarios pedagógicos para reconocer en sus espacios la importancia de la capacidad de agencia de los sujetos educativos en el proceso de formación que se efectúa en el entramado intersubjetivo que configura el mundo de la vida pedagógico (Runge y Muñoz, 2005).

En efecto, a partir de la relación entre la pedagogía como actividad formativa y la fenomenología-hermenéutica como comprensión constitutiva del sujeto, se logra generar conocimiento en la actividad de comprensión del mundo de la vida educativa (Aguirre y Jaramillo, 2012), y así incursionarse en una reflexión en torno al concepto de *experiencia educativa* bajo lo que se llama *temperamento fenomenológico de la educación* como un teorizar sobre otra manera de ver la acción de la formación humana que tiene en cuenta la manifestación de las vivencias educativas al “voltrear la mirada de lo natural de este fenómeno a la conciencia de él mismo” (Jiménez y Valle, 2017:266), pues

el “método o teoría fenomenológica nos permite *ver*, no otra realidad de lo educativo, sino, la realidad otra o una especie de *otredad de la realidad de las formas de ser de lo humano*” (Jiménez y Valle, 2017:266).

## METODOLOGÍA

La metodología de la investigación tuvo enfoque cualitativo y comprensivo, basado en la fenomenología. El contenido enfocado en una interpretación hermenéutica, de manera que se considera “método principal de análisis como herramienta metodológica complementaria, ya que esta estrategia de análisis puede brindar significativos aportes encaminados a propósitos hermenéuticos o interpretativos” (Ramos, 2017:193) ante la recopilación de información. También hizo parte de la metodología la acción participante en cuanto que puede servir para la recopilación de información “como elementos confirmatorios o de validación” (Páramo y Duque, 2017:160) para la comprensión de la complejidad de la experiencia humana, porque de esta manera de recopilar información se desprende “importantes [elementos informativos] para un profundo entendimiento del problema de investigación” (Páramo y Duque, 2017:161), siendo así que “la consulta frecuente de los datos de observación participante a través de un estudio puede ayudar al diseño de instrumentos” (Páramo y Duque, 2017:163). Y como consecuencia a lo anterior, se ha pasado por el diseño de un instrumento pedagógico con su eventual aplicación en el aula de clase, y finalmente, con el fin de interpretar las expresiones y experiencias estéticas que se llevaron a cabo en el aula, se ha trabajado con el modelo fenomenológico-hermenéutico en una triangulación de la información.

Por su parte, el instrumento implementado fue una secuencia didáctica de narrativa testimonial y se llevó a cabo en la Universidad de Medellín, Colombia, con la participación de 69

estudiantes de primer año del curso de Lectoescritura. El dispositivo didáctico fue un taller literario orientado a la formación de subjetividades políticas mediante el uso de narrativas literarias y fotográficas.

Cada grupo participó en tres sesiones de dos horas, sumando un total de 12 intervenciones.

En la primera sesión, se presentó el taller y su objetivo formativo. Se realizó una aproximación cartográfica para explorar los saberes previos de los estudiantes en torno a conceptos claves como el conflicto armado, la Cátedra para la Paz (Ley 1732 de 2014), la Comisión de Consolidación de la Paz, el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, el Centro Nacional de Memoria Histórica, la narrativa testimonial y la subjetividad política. A partir de ello, se desarrolló una socialización crítica de textos como *Corazonada de madre* (31) y *Aquí en tierra prestada* (167-168) del libro *Cuando los pájaros no cantaban* (2022), junto con dos fotografías del libro *Mirar de la vida profunda* (2015). Al final de la sesión, se propuso la creación de un texto estético (argumentativo, expositivo, descriptivo o narrativo) que reflejara un agenciamiento político.

En la segunda sesión, se abordaron situaciones del conflicto armado colombiano mediante narrativas como *Dani, no se vaya* (30), *Uno sabe quién es su hijo* (202-205) y *Siquiera un adiós* (209-210). Se reflexionó sobre fenómenos como desapariciones forzadas, ejecuciones extrajudiciales, estigmatización, secuestros y violaciones de derechos humanos, así como también sobre la lucha por la memoria y la resignificación del dolor. Los estudiantes debían elaborar una creación literaria inspirada en estas historias.

La tercera sesión tuvo como propósito profundizar en los vínculos entre sujeto, educación y subjetividad. Se utilizaron narrativas como *Cajita*

de huesos (206-208) y *Corte de florero* (153-165) para propiciar empatía, compasión y solidaridad. Cada estudiante eligió una fotografía fedató un texto narrativo basado en ella.

### RESULTADOS: SURGIMIENTO DEL SUJETO POLÍTICO EN AULA

El juicio e imaginación de sujeto entra en la dimensión formativa de la subjetividad política al entrar en relación con la literatura, lo cual se da a partir del “conjunto de las identificaciones adquiridas por las cuales el otro entra en la composición de lo mismo” (Ricoeur, 1996:116). Se puede hablar, por tanto, de una adquisición vivencial, o de unas identificaciones adquiridas en la que la literatura inicia una relación con la alteridad en la constitución del sí mismo. Por eso la narratividad es una extensión del campo práctico, “de modo que la literatura aparece como un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento donde esta unión se somete a innumerables variaciones imaginativas” (Ricoeur, 1996:160).

Estas variaciones imaginativas que se producen en el lector al momento de la recepción estética son “el descubrimiento y también transformación respecto del sentir y obrar del lector” (Ricoeur, 1996:167). Por ello, este descubrimiento es un reconocimiento, apropiación y la agnición literaria del otro en su *pathos*. A ese respecto, un participante afirmó que “las narrativas testimoniales nos enseñan una realidad, la cual muchas personas ignoran, ya que la ven desde una perspectiva alejada, [...], son un recurso para reconstruir la memoria cultural”, esto es, son un vehículo para la apropiación histórica, puesto que, dijo otro participante, “de distintas maneras este impactante texto nos lleva a reflexionar, y a su vez, a conocer las historias que lastimosamente en nuestro país se han generado”. Se vislumbra que en los juicios de los estudiantes hay expresiones que al contener en la

puesta en escena una reflexión ante el sufrimiento que representa las narrativas, ello moviliza y conlleva a una apropiación estética, en cuanto que hay una “apropiación y aplicación del texto a la situación del presente del lector” (Ricoeur, 2020:108), pues la recepción de la literatura es la apertura del campo práctico que se prolonga en el mundo del texto para su comprensión en la medida en que. A ese respecto, otra participante aseguró que “son historias que ayudan a concientizar lo mucho que se necesitan los valores, la justicia, la empatía, la compasión, entre otros, para tener una comunidad que nos genere seguridad”.

Esta apertura narrativa que conlleva al sujeto-lector-educativo al devenir en un sujeto político que se encuentra en situación de responder desde una ética que emerge en la reflexión y compasión, porque “la literatura nos enseña que la vida humana tiene una *condición espectral*” (Mèlich, 2010:86) que atañe en la relación de un sí mismo que comparte y comprende la vida con esa otredad finita y falible. Como escribió otra participante, “siento que el peso de ese dolor es algo que todos llevamos, algo que nos une en nuestro deseo de paz, en nuestro anhelo de que algún día las lágrimas sean de alegría y no de un dolor que no parece tener fin”.

Se evidencia que el surgimiento de un pensamiento crítico político se hace presente en los estudiantes desde la imaginación representativa en cuanto que hay un desdoblamiento de sí emocional y compasivo, acompañado de responsabilidad y solidaridad. Lo expresó un participante al decir que compasión, solidaridad y responsabilidad “son fundamentales para unir la sociedad, promover la justicia, apoyar las víctimas, prevenir la violencia. Y así se crea un movimiento que genere un cambio positivo hacia la paz y la justicia”. Este posicionamiento enunciativo y reflexivo en los sujetos educativos se constituye desde el “alzar la voz para que no

pasen más situaciones de injusticias a las personas inocentes de nuestro país”, como dijo otra participante, puesto que en tanto y cuando los estudiantes adquieren de las narrativas una actitud ética política ante el presente y la realidad sociohistórica, es a raíz de que los estudiantes se reconocen como agentes capaces de solidaridad, y a su vez, como agente sufriente y compañero de la humanidad falible. De esto que a partir del despliegue que logra hacer la imaginación del estudiante ante el relato en el que aparece el otro falible, es importante para su formación del juicio como sujeto político, porque de la misma manera que el lector hace una síntesis de lo heterogéneo en la experiencia estética de la lectura y adquiere normas para el juicio, esta misma síntesis la hace en el mundo público ante los demás juicios y acciones de los que comparte el mundo, y prepara al “pensamiento político [en cuanto] es representativo” (Arendt, 1996:254) para el «modo de pensar extensivo» (Arendt, 1996:232), por eso, cuando se dice que gracias a las narrativas se logra “tener la empatía de observar e interpretar [la visión] de los demás, ser individuos que comparten un sentir de realidades y reflexiones obtenidas de manera diferente”.

Y he ahí que al relato al ser definido como aquello que representa, expresa y subvierte la realidad para moldear el juicio, activar la imaginación y las emociones: “[ofrece a los lectores una norma ética y cultiva emociones compasivas relacionadas con esa norma” (Nussbaum, 1997:79), y así ensanchar el propio juicio de los estudiantes desde el poder representativo y hermenéutico que es inherente a la imaginación, el juicio político de los sujetos educativos está en la capacidad de hacer una síntesis de lo heterogéneo y crear nuevos sentidos y resignificar el mundo de la vida, pues, como aseguró otro participante, “las narrativas testimoniales del conflicto armado en Colombia nos llaman a la

empatía y a la acción”. Y añadió que “son un recordatorio constante de la necesidad de trabajar juntos para sanar heridas del pasado y construir un presente y futuro más inclusivo y equitativo”, y que, añadió otra participante, aunque “a pesar de estos desafíos, Colombia continúa trabajando en iniciativas de paz para construir un futuro más seguro y justo. Es necesario seguir fortaleciendo instituciones democráticas para así promover una mayor equidad social, consolidar una cultura de paz”.

En efecto, la apropiación histórica social por medio de la narratividad testimonial de las víctimas del conflicto armado colombiano por parte de cada uno de los estudiantes ha llevado a que sus subjetividades se vinculen de una manera crítica con el presente, pasado y futuro al reflexionar sobre la importancia de la paz para la fundación de instituciones justas estables y duraderas con y para el otro.

## CONCLUSIÓN

Se llega a la conclusión de que la literatura como contenido para el diseño de un dispositivo formativo como lo es un taller literario tiene la capacidad de movilizar la subjetividad política de los estudiantes a partir una apropiación histórica desde el presente con sus exigencias y coyunturas sociohistóricas para reflexionar sobre el devenir histórico del país. En efecto, desde la literatura se genera en los estudiantes pensamientos reflexivos llenos de solidaridad, compasión y responsabilidad hacia al otro, pues los resultados ponen en evidencia que hay una relación formativa entre las narrativas testimoniales y la subjetividad política. Con lo que se da respuesta a la hipótesis que se ha manejado durante toda la investigación. Así, desde diversas expresiones en las diversas producciones textuales, las cuales se toma a categoría de juicio político, los sujetos educativos han logrado fortalecer su subjetividad política tomando como base las na-

rrativas testimoniales de víctimas del conflicto armado colombiano, pues han logrado darle una apropiación, han generado nuevos sentidos imaginarios y narrativos ante las exigencias sociohistóricas de las instituciones políticas del país.

Los espacios que propició el taller literario deben tener continuidad, pues logran llevar a los estudiantes al conocimiento más adecuado del conflicto, a la comprensión del dolor de las víctimas por vía de la solidaridad, la compasión y la empatía y, lo más importante, a permitirles que se identifiquen como sujetos políticos que deben tener un compromiso ciudadano que empiece por el conocimiento de primera mano de las complejidades de la violencia reciente que se ha presentado en el país. Por eso se recomienda tanto a los docentes como a las instituciones educativas que bajo la Catedra para la Paz (Ley 1732 de 2014) tomen la iniciativa de crear espacios educativos y formativos porque son, dijo otro participante, "recurso para reconstruir la memoria cultural", en la que se haga una memoria histórica para la formación de nuevas y venideras subjetividades políticas que estén dispuestas a la no repetición: "lo que me llevaré de estas historias es el pensamiento de que jamás haré parte de estas situaciones y lucharé por no repetir la historia" expresó una participante de modo significativo para evidenciar que el sujeto político empático y solidario usó su imaginación como vehículo de vinculación con el testimonio de las víctimas del conflicto colombiano.

## REFERENCIAS

- Aguirre, Juan & Jaramillo, Luis. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5008>
- Altamirano, Federico. (2016) Di-  
dáctica de la literatura: ¿cómo se contagia la literatura? *La Palabra*, 28, 155-171. <http://dx.doi.org/10.19053/O1218530.4813>
- Alvarado, Sara, Botero, Patricia & Ospina, Héctor. (2010). Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15(50), 39-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27915750004>
- Alvarado, Sara, Ospina, Héctor, Botero, Patricia & Muñoz, Germán. (2008) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), p. 19-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Alzate, Prisila. (2022). Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/13524e9c-db1d-4fe1-9dbf-ce9fcdfedd13/content>
- Arendt, Hannah, (1996). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Argüello, Luis. (2020). *La lectura literaria en Colombia*. El Toldo de Ashtier.
- Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Barrera, Sandra. (2015). La literatura en la formación de subjetividades políticas en el marco de la enseñanza de la historia reciente. Tesis de Maestría. UPN. Recuperado de <http://upnlib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/960/TO-18293.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Altamirano, Federico. (2016) Di-

- Páramo, Pablo y Duque, Gloria. (2017). Observación participante. En PÁRAMO, Pablo (Ed). *La investigación en ciencias sociales*, 159-168: Universidad Piloto.
- Castillejo, Alejandro (Dir). (2022). *Cuando los pájaros no cantaban: historias del conflicto armado en Colombia. Tomo testimonial*. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Recuperado de <https://www.comisiondelaverdad.co/cuando-los-pajaros-no-cantaban>
- Gaitán, Angie y Mosquera, James. (2016). e la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades Pedagógicas*, 67, 135-172. <https://doi.org/10.19052/ap.3210>
- Triana, Yesny. (2018). De la asignatura al taller de literatura como estrategia didáctica. *Enunciación*, 23(2), 225-236. <https://doi.org/10.14483/22486798.12732>
- Cruz, Jorge & Taborda, Javier. (2014) Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *Folios*, 39, 161-171. <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios161.171>
- Galvis, Viviana. (2021). Subjetividad, literatura y poesía testimonial: las voces de las infancias en contextos de conflicto armado en Colombia. *Ciudad paz-ando*, 14(1), 58-69. <https://doi.org/10.14483/2422278X.16543>
- Heidegger, Martín. (2022). *El ser y el tiempo*. FCE.
- Husserl, Edmund. (1982). *La idea de la fenomenología*. FCE.
- Jiménez, Marco & Valle, Ana. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Martínez, Zulma y murillo, Ángela. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10(1), 175-194. <https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/165>
- Martínez, Zulma y Murillo, Ángela. (2016). Didáctica de la literatura desde la perspectiva de la lectura y la escritura. *Revista Grafía*, 13(1), 149-167. <https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/249>
- Martínez, María & Cubides, Juliana. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, no 63, p. 67-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.1687>
- Mèlich, Joan Carles. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Moreno, Mónica, Carvajal, Edwin y Zapata, Claudia. (2009). Diseño de un proyecto didáctico de literatura como abducción creativa y visión horizontal. *Nodos y Nudos*, 3(27), p. 43-55. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/10109>
- Moreno, Mónica & Carvajal, Edwin. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*, 33, p. 99-109. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys99.109>
- NUSSBAUM, Martha. (1997). *Justicia poética: la imaginación literaria y la vida pública*. Andrés Bello.
- Parra, Édisson. (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>
- Reeder, Harry. (2011). *La praxis fenomenológica de Edmund Husserl*. San Pablo.
- Ricoeur, Paul. (1996). *Si mismo como otro*. Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul. (2004). *Tiempo y*

*Narración II*. Siglo XXI.

Ricoeur, Paul. (2007). *Tiempo y Narración I*. Siglo XXI.

Ricoeur, Paul. (2020). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. FCE.

Runge, Andrés y Muñoz, Diego. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y excentricidad humana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 51-81. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.3.2.300>

Saavedra, Sneider. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la estructura superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Lenguaje*, 2011, 39(2), 395-417. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v39i2.4937>

Saavedra, Sneider. (2017). Formación (Bildung) y creación literaria "Llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles. *La Palabra*, 31, 197-210. <https://doi.org/10.19053/01218530.n31.2017.7267>

Saavedra, Sneider. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 2020, no 51, p. 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>