



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

La literatura y las narrativas de memoria como ejes articuladores en las prácticas LEO

Kelly Johanna Gómez Campillo

Carolina Múnera Henao

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesores

Carlos Guillermo Mojica Vélez, candidato a Doctor (PhD) en Educación

Prisila Natalia Álzate Yepez, candidata a Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2026



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Cita

(Gómez Campillo & Múnera Henao, 2026)

Referencia

Gómez Campillo, K. & Múnera Henao, C. (2026). *La literatura y las narrativas de memoria como ejes articuladores en las prácticas LEO*. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Héctor Iván García García

Decano/director: Bibiana María Cuervo Montoya

Jefe departamento: Eliana Cuartas Cuartas

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A las voces que habitan esta investigación. A los y las estudiantes que compartieron sus memorias, sus silencios y sus palabras y que hicieron de este proceso un espacio de encuentro.

A nosotras mismas por habitar este camino con sensibilidad, compromiso y esperanza.

Kelly Gómez & Carolina Múnera

Agradecimientos

En primer lugar, a nuestras familias por su apoyo incondicional, su paciencia y su confianza en este proceso formativo. A nuestra asesora de trabajo de grado, por su acompañamiento, orientación y por impulsarnos a pensar la investigación desde una mirada crítica y sensible.

A la Universidad de Antioquia y a todos los maestros del programa de licenciatura en literatura y lengua castellana por brindarnos las herramientas necesarias para nuestra formación profesional y humana. En especial también a los estudiantes participantes y coordinadora del programa TEP-LEO Adriana Areiza, quienes hicieron posible el desarrollo de esta investigación.

Además de los agradecimientos anteriores, agradezco a la vida por ponerme en este lugar. A mi familia y amigos en general; a mi mamá, en lo terrenal, por cada esfuerzo y sacrificio, y por brindarme siempre su apoyo. A mi papá, en la eternidad, quien acompañó casi todo este camino y creyó en mí con su amor infinito; desde su silencio, sé que su anhelo más grande fue que yo lo lograra. Hoy no está, pero yo lo hago por los dos y su ausencia física me dio más fuerza para conseguirlo.

Carolina Múnera

Finalmente, agradecemos a todas las personas que de una u otra forma contribuyeron a la realización de esta investigación que se encuentran aún o no en este plano terrenal.

Kelly Gómez & Carolina Múnera

Resumen	7
Abstract	8
Introducción.....	9
Capítulo I	12
La literatura y la memoria como punto de partida: Planteamiento del problema	12
1.1 Entre huellas y silencios: el escenario donde la memoria toma forma (Contextualización) 12	
1.2 Sombras que narran la memoria y los silencios: Problema de investigación..... 16	
1.3 La literatura como mediación de memoria: pertinencia y aporte de la investigación (Justificación)	20
1.4 Propósitos de la investigación	24
1.5 Recorridos investigativos en torno a memoria, literatura y narrativas (Antecedentes)	24
Capítulo II.....	30
La memoria y la construcción de sentido en la narrativa de Pilar Lozano: Horizonte teórico	30
2.1 La memoria como construcción simbólica.....	30
2.2 Construcción de sentido y subjetividad.....	33
2.3 Pilar Lozano: La palabra como reconstrucción de memoria	36
2.4 Infancia y memoria del conflicto armado en la narrativa literaria	38
Capítulo III	41
Tramas metodológicas: tejiendo la memoria desde la palabra.....	41
3.1 Enfoque cualitativo y perspectiva narrativa (auto)biográfica	42
3.2 Participantes y escenario de la investigación	43
3.3 Fases de la investigación	43
Capítulo IV.....	50
Entre voces y memorias: Narrativas compartidas	50

4.2 Memoria 2. Donde el silencio también tiene nombre.	54
Capítulo V	57
Análisis y hallazgos de la investigación	57
5.1. El puente literario de Pilar Lozano: mediación y prácticas LEO para el diálogo con la historia.	60
5.2. La lectura, la escritura y la oralidad como actos de resistencia en la construcción colectiva de la memoria	61
5.3 La mediación literaria: identificación y resignificación de la experiencia.....	66
5.4 La construcción de memoria histórica y el despliegue de un sujeto político	66
5.5 La literatura como acto de resistencia y creación: conexión con el mundo de la vida	68
Conclusiones	76
Referencias	79
Anexos	82

Lista de tablas

Tabla 1 Acontecimientos de memoria a la luz de los relatos y prácticas LEO.....	58
--	-----------

Lista de figuras

Ilustración 1 (2025) Sesión 4- 17 de septiembre de 2025. Ejercicios prácticos de escritura	61
Ilustración 2 (2025) Sesión 9- 24 de octubre de 2025. Taller de cartografías.	63
Ilustración 3 (Siluetas Taller TEPLEO (2025). Julián	64
Ilustración 4 (Siluetas Taller TEPLEO (2025). Moncho	64
Ilustración 5 Lenguaje oral y corporal Taller TEPLEO (24 de septiembre 2025).....	65
Ilustración 6 (2017). La historia de un país invisible, Pilar lozano.....	72
Ilustración 7 (2025) Sesión 9- 24 de octubre de 2025. Taller de cartografías.	73

Resumen

Este ejercicio de investigación emerge desde la convicción de dos maestras de lengua y literatura que han intencionado sus procesos de formación a través de la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) como prácticas socioculturales en las que se reconoce a los otros desde sus pluralidades, experiencias y memorias.

Acorde a lo anterior, esta tesis de grado que se desarrolló en el Programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia, con el propósito de comprender cómo la mediación de las obras literarias de Pilar Lozano aporta a la resignificación de la memoria en estudiantes provenientes de contextos marcados, históricamente, por el conflicto armado en Colombia. Para ello, acudimos a la Investigación Narrativa (auto) biográfica como posibilidad de develar en los relatos de vida y la experiencia humana, modos en los que el ser humano construye sentidos y significados a través de las narrativas para posicionarse ante el mundo. En ese sentido, las estrategias metodológicas se situaron en los diarios de campo pedagógicos, como forma de reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica; las entrevistas como modos de ampliar las miradas desde las voces de los estudiantes; las cartografías de memoria y las siluetas corporales, como formas de reivindicar al sujeto desde las artes, entre otras.

Es así como, la construcción de la subjetividad política permite resignificar la memorias dolorosas y vulnerables a través del despliegue de sujetos éticos, estéticos y políticos, capaces de narrarse y posicionarse frente a su realidad. Para ello fue clave tejer estas compresiones desde la potencialidad que tiene la mediación de las obras de Pilar Lozano, desde la creación literaria y la lectura en las que se reconocen las prácticas LEO como procesos que se vinculan con la vida misma. Finalmente, ratificamos que la literatura actúa como un puente entre la experiencia individual y la memoria colectiva, contribuyendo a procesos de resignificación, reconocimiento y transformación de la experiencia vivida.

Palabras clave: Memoria, obras de Pilar lozano, Narrativas en Educación universitaria, subjetividad política, literatura, prácticas LEO

Abstract

This research endeavor emerges from the conviction of two language and literature teachers who have intentionally oriented their educational processes through reading, writing, and orality (RWO) as sociocultural practices in which others are recognized in their pluralities, experiences, and memories.

In accordance with the above, this undergraduate thesis developed within the TEP-LEO Program at the University of Antioquia, was carried out with the purpose of understanding how the mediation of Pilar Lozano's literary works contributes to the re-signification of memory from students from contexts historically marked by the armed conflict in Colombia. To this end, we drew on (auto)biographical narrative investigation as a possibility for unveiling, within life stories and human experience, the ways in which human beings construct senses and meanings through narratives in order to position themselves in relation to the world. In this sense, the methodological strategies were situated in field diaries, as a way of reflecting on our own pedagogical practice; interviews as ways of broadening perspectives through the voices of the students; memory mapping and body silhouettes as ways of reclaiming the subject through the arts, among others.

Thus, the construction of political subjectivity allows for the re-signification of painful and vulnerable memories through the unfolding of ethical, aesthetic, and political subjects, capable of narrating themselves and positioning themselves in the face of their reality. To this end, it was essential to weave these understandings from the potential inherent in the mediation of Pilar Lozano's works, through literary creation and reading, in which RWO practices are recognized as processes linked to life itself.

Finally, we reaffirm that literature acts as a bridge between individual experience and collective memory, contributing to processes of re-signification, recognition, and transformation of lived experience.

Keywords: Memory, works of Pilar Lozano, Narratives in University Education, political subjectivity, literature, LEO practices

Introducción

La presente investigación tiene un valor particular para dos maestras en formación que nos hemos movilizado por las obras de Pilar Lozano y su conexión con la historia del país y las realidades que lo atraviesan. A partir de esta experiencia, nos surge el interés por abordar la literatura en el contexto universitario no solo como objeto de estudio, sino como una mediación que permite reconocer y poner en diálogo las memorias de quienes habitan el aula. En este sentido, la lectura facilita conexiones con los territorios a través de las resonancias que nacen entre las narrativas literarias y las experiencias de vida, configurando un espacio en el que la palabra, la memoria y la experiencia se unen.

En esta investigación nos propusimos comprender cómo la mediación literaria de las obras de la autora Pilar Lozano, desarrollada en los talleres de lectura, escritura y oralidad (TEP-LEO) de la Universidad de Antioquia, favorece la resignificación de la memoria en estudiantes que llegan de lugares cruzados por el conflicto armado colombiano. Este propósito orientó un proceso investigativo en el que la palabra, la experiencia y la narrativa se configuraron como ejes fundamentales para comprender la relación de tres: entre literatura, memoria y subjetividad; y de acuerdo lo anterior, se plantearon como propósitos específicos: comprender las relaciones entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) y la mediación literaria como escenario pedagógico de construcción de sentido; identificar cómo estas prácticas contribuyen a la emergencia de memorias individuales y colectivas; y analizar de qué manera la literatura posibilita la resignificación de experiencias atravesadas por el conflicto armado, favoreciendo la configuración de subjetividades políticas.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, centrado en la comprensión de los significados construidos por los participantes en sus contextos de vida. Desde esta perspectiva, se asume el enfoque narrativo (auto)biográfico, entendiendo, como plantea Bolívar (2014), que la vida se configura como una trama de relatos en la que los sujetos construyen identidad. En esta misma línea, Bruner (1997) reconoce la narrativa como una forma fundamental de conocimiento que permite organizar la experiencia, mientras que Galeano (2004) resalta la importancia de comprender la realidad desde los sentidos situados de los actores sociales.

En coherencia con este enfoque, se adoptaron estrategias como diarios de campo pedagógicos, entrevistas profundas, ejercicios de escritura autobiográfica, lectura en voz alta de textos literarios, debates y actividades corporales y simbólicas como siluetas y cartografías de memoria. Estas herramientas permitieron comprender la memoria no como un dato fijo, sino como un proceso dinámico, fragmentado y en permanente construcción.

En este marco, el Capítulo I. *La literatura y la memoria como punto de partida*, el Capítulo II. *La memoria y la construcción de sentido en la narrativa de Pilar Lozano* y el Capítulo III. *Tejiendo la memoria desde la palabra* configuran el fundamento del estudio. El primer capítulo acota el problema de investigación a partir de la relación entre literatura, memoria y educación; en el segundo se desarrolla la contextualización del programa TEP-LEO y de las condiciones sociales, educativas y territoriales de los estudiantes; y el tercero expone la ruta metodológica desde el enfoque narrativo autobiográfico, reconociendo el diario de campo y las producciones de los estudiantes como fuentes centrales de análisis.

Por su parte, el Capítulo IV. *Entre voces y memorias: Narrativas compartidas (Meta relatos)* y el Capítulo V. *Análisis y hallazgos de la investigación* establecen el centro comprensivo del trabajo. En el cuarto capítulo se construyen los metarrelatos a partir de los diarios de campo y las voces de los estudiantes, lo que permite reconstruir la experiencia del aula desde una dimensión sensible, corporal y narrativa. Aquí se desarrollan dos memorias “*Entre silencios y palabras: Crónica de un encuentro*” y “*Donde el silencio también tiene nombre*”, que dan cuenta de procesos colectivos y experiencias singulares atravesadas por la memoria, el territorio y el silencio.

A partir de las dos narrativas construidas en el capítulo anterior, el capítulo V presenta los principales hallazgos de la investigación organizados en cinco ejes de análisis. En primer lugar, en *El puente literario de Pilar Lozano: mediación y prácticas LEO para el diálogo con la historia*, se analiza la relación entre las prácticas LEO y la mediación literaria en la construcción de memoria histórica, evidenciando su carácter pedagógico en la resignificación de la experiencia. En segundo lugar, en *La lectura, la escritura y la oralidad como actos de resistencia en la construcción colectiva de la memoria*, se aborda la lectura en contextos de violencia como unos encuentros significativos que activan procesos de memoria y construcción colectiva de sentido. En tercer lugar,

en *La mediación literaria: identificación y resignificación de la experiencia*, se muestra cómo las obras de Pilar Lozano hacen posibles procesos de identificación entre los estudiantes y las narrativas literarias, articulando experiencia personal y texto. En cuarto lugar, en *La construcción de memoria histórica y el despliegue de un sujeto político*, se analiza la memoria como un proceso fragmentado y situado que permite la revelación de un sujeto político con capacidad de reflexionar críticamente y posicionarse frente a su realidad desde dimensiones éticas, estéticas y políticas. Finalmente, en *La literatura como acto de resistencia y creación y la conexión con el mundo de la vida*, se comprende la memoria como un proceso dinámico en el que las narrativas estudiantiles, atravesadas por ese gran silencio, permiten entender la literatura como un puente entre experiencia, lenguaje y mundo de la vida.

De igual manera, se examina cómo la construcción de memoria histórica se vincula con el despliegue de un sujeto político, evidenciado en las posturas críticas de los estudiantes frente al conflicto armado, así como la relación entre la literatura y la conexión con el mundo, en tanto las prácticas LEO toman sentido al vincularse con sus trayectorias de vida. Estos elementos se integran en una síntesis interpretativa denominada “*Ensanchar comprensiones: compilación de hallazgos*”, que consolida la comprensión de la memoria como un proceso dinámico, situado y mediado pedagógicamente.

Finalmente, en coherencia con el enfoque de la investigación narrativa autobiográfica, este estudio permitió comprender que el ejercicio de narrar, leer y escribir desde la experiencia va más allá de la dimensión académica y se configura como un proceso de co-construcción de sentido. En este contexto, el uso del diario de campo y la elaboración de metarrelatos posibilitó situarnos como maestras en formación implicadas en la construcción de memoria, en diálogo con las experiencias de las y los estudiantes del programa TEP-LEO.

En este sentido, se reconoce que los procesos de lectura, escritura y oralidad (LEO) no pueden comprenderse únicamente como habilidades técnicas, sino como prácticas atravesadas por la historia de vida, la memoria y las condiciones sociales de los sujetos. Asimismo, la mediación literaria, especialmente a través de las obras de Pilar Lozano, se configura como un recurso pedagógico que permite vincular la experiencia con la palabra, y favorece procesos de

reconocimiento, comprensión y resignificación de lo vivido en contextos sesgados por el conflicto armado.

De este modo, la contextualización del estudio permite ubicar esta investigación en un escenario donde la literatura, la memoria y las prácticas LEO se articulan como ejes que dan sentido a la experiencia educativa, situando el aula como un espacio de construcción simbólica y reflexión sobre la realidad.

Capítulo I

La literatura y la memoria como punto de partida: Planteamiento del problema

Desterrados: Crónicas del desarraigo es una obra fundamental que recopila testimonios de campesinos colombianos forzados a abandonar sus tierras por paramilitares, guerrillas y el conflicto armado. Molano relata el dolor del desplazamiento y la pérdida de identidad, basado en sus propios viajes y entrevistas a las víctimas.

(Molano, 2001)

1.1 Entre huellas y silencios: el escenario donde la memoria toma forma (Contextualización)

La historia reciente de Colombia se ha configurado en medio de un prolongado conflicto armado, cuyas repercusiones van más allá de los registros oficiales, instalándose en la memoria social y en las experiencias familiares, muchas de sus marcas permanecen en los silencios, en los relatos fragmentados y en las experiencias de desarraigo de quienes crecieron en contextos de violencia. Comprender estas vivencias resulta fundamental para analizar cómo los sujetos construyen sus narrativas y cómo la educación puede ofrecer espacios para la reflexión crítica y la elaboración simbólica de estas memorias (Díaz, 2017).

En el contexto universitario, muchos estudiantes provienen de territorios desde hace muchos años impactados por la violencia o han vivido situaciones de desigualdad, exclusión y desplazamiento intraurbano. Este último puede entenderse como una forma de desplazamiento

forzado que ocurre dentro de los límites de una misma ciudad, incluso entre barrios o comunas, y que responde a dinámicas de control territorial, violencia armada y economías ilegales que obligan a las personas a abandonar sus lugares de residencia sin salir del entorno urbano (Diez, 2021). En el caso de esta investigación se identifican historias provenientes de regiones como el Urabá Antioqueño, y en área metropolitana particularmente de barrios como San Javier, Santo Domingo Savio, Villahermosa, Moravia y San Benito; así como municipio de Quibdó en el departamento del Chocó; territorios marcados por dinámicas de violencia asociadas a la presencia de grupos armados, disputas territoriales y condiciones de vulnerabilidad social, que no han sido indiferente en la vida de estos estudiantes.

En regiones como Urabá, el conflicto armado ha tenido fuerte incidencia desde la década de 1990 con la presencia de grupos guerrilleros, paramilitares y dinámicas de desplazamiento forzado que han dejado huella en las comunidades y en las generaciones más jóvenes (CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica), 2013). De manera similar, en Medellín comunas como la 13 (en San Javier) y la zona nororiental han sido escenarios de confrontaciones armadas urbanas, control territorial y violencia estructural cuyas consecuencias persisten en las memorias familiares y comunitarias “El Comité de Impulso de Acciones de Memoria se ocupó de la tarea de promover escenarios de encuentro, deliberación y reconstrucción de la memoria, además de contribuir a visibilizar las demandas de las víctimas del conflicto armado.” (Centro de Fe y Culturas, Corporación Jurídica Libertad, Fundación Madre Laura, Instituto Popular de Capacitación y Mujeres Caminando por la verdad, 2021, p.198). Por su parte territorios como el Chocó han enfrentado históricamente condiciones de abandono estatal, conflicto armado y desplazamiento, lo que configura experiencias particulares en relación con la memoria y la violencia (CNMH, 2022).

En este sentido, aunque la Universidad no es un actor directo del conflicto, se constituye como un espacio donde confluyen trayectorias diversas, cargadas de experiencias atravesadas por la violencia. Esto implica reconocer que los estudiantes traen consigo memorias situadas. Según (Jelin, p. 14, 2002), estas memorias son procesos subjetivos anclados en experiencias que permiten a los sujetos realizar un “trabajo de memoria” para narrar su pasado. En el contexto colombiano, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) resalta que estas memorias en el aula permiten a los estudiantes reconocerse en historias diversas y resignificar sus territorios. Así, dichas memorias

inciden en sus formas de leer, escribir y narrar el mundo, planteando retos pedagógicos fundamentales para las prácticas LEO.

Desde esta perspectiva, se inscribe el programa TEP-LEO (Taller Entre Pares de Lectura, Escritura y Oralidad). Diseñado en 2017 y consolidado en 2018, el TEP-LEO articula estrategias de acompañamiento académico con el desarrollo de habilidades comunicativas, priorizando la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas de pensamiento crítico y construcción de sentido (Universidad de Antioquia, 2018). Este programa no se desarrolla en un aula convencional, sino en un espacio alternativo que permite reconocer los contextos de vida de los estudiantes y generar trayectorias académicas significativas.

El acompañamiento que ofrece el TEP-LEO se relaciona con otros esfuerzos institucionales, como las estrategias de Permanencia Universitaria, orientadas a garantizar que los estudiantes superen barreras sociales, económicas y pedagógicas que podrían afectar su continuidad en la Universidad. Dichas estrategias buscan crear ambientes de aprendizaje inclusivos y contextualizados, permitiendo que las experiencias previas de los estudiantes se integren adecuadamente con el desarrollo académico.

En este contexto, si bien el programa TEP-LEO se orienta al fortalecimiento de las habilidades de lectura, escritura y oralidad, su enfoque permite la incorporación de diversas mediaciones pedagógicas que enriquecen este proceso. En el marco de esta investigación, la literatura se introduce como una estrategia que posibilita el acercamiento a experiencias humanas complejas a través de la narración. Más allá de su dimensión estética, la literatura se configura como una mediación pedagógica que permite a los estudiantes explorar, interpretar y problematizar las realidades sociales, especialmente aquellas relacionadas con la memoria del conflicto armado. De este modo las prácticas de lectura, escritura y oralidad no solo fortalecen habilidades comunicativas, sino que abren un espacio para el reconocimiento de voces, la construcción de sentido y el diálogo con experiencias individuales y colectivas.

Por otro lado, resulta pertinente contextualizar el papel del periodismo narrativo en Colombia, en tanto que ha sido una de las principales formas de reconstrucción de la memoria del conflicto armado desde las voces de sus protagonistas. A diferencia del periodismo informativo tradicional, el periodismo narrativo se centra en contar historias desde una perspectiva humana,

recuperando testimonios, experiencias y relatos de vida que permiten comprender las dimensiones subjetivas de la violencia. En el contexto colombiano este tipo de periodismo ha contribuido a visibilizar las historias de víctimas, especialmente aquellas que han permanecido en los márgenes de relatos oficiales.

Periodistas como Patricia Nieto han desarrollado una importante labor en este campo a través de obras como *los escogidos* y *el cielo no me abandona* (Nieto, 2012 & 2007), en las que construyen memorias del conflicto desde testimonios sensibles y profundamente humanos. Su trabajo al igual que el de Pilar Lozano, se inscribe en una apuesta ética y narrativa por dignificar las voces de quienes han vivido la guerra, especialmente niños, jóvenes y comunidades afectadas por el desplazamiento y la violencia.

En este panorama, las obras de Pilar Lozano se posicionan como un referente significativo en la articulación entre literatura, memoria y periodismo narrativo en Colombia. A través de textos como *Así vivo yo* (2011), *era como mi sombra* (2023), *Crecimos en la guerra* (2014). Su escritura recupera las voces de niñas, niños y jóvenes que han vivido el conflicto armado, situándose en el centro del relato y reconociéndose como portadoras de memoria. Su propuesta narrativa, anclada en el periodismo narrativo, no únicamente documenta hechos, sino que construye sentidos desde la experiencia vivida. Su obra posibilita un diálogo entre las narrativas de memoria y las prácticas de lectura, escritura y oralidad, configurándose como un recurso pedagógico pertinente para el trabajo con estudiantes universitarios que también han sido alcanzados por historias de violencia, silencio y desplazamiento.

En esa misma línea, el periodismo narrativo no sólo informa, sino que también configura un espacio de memoria y reflexión que dialoga con la literatura. Así las obras de Lozano pueden comprenderse no sólo como textos literarios, sino como relatos que resultan de una tradición periodística que busca interpretar la experiencia del conflicto desde la sensibilidad, la escucha y la narración de lo vivido.

Todo lo anterior, nos permite situar este ejercicio de investigación como un proceso que se origina desde la necesidad de preguntarnos por el papel de la memoria en el contexto de país, ciudad y especialmente, en la Universidad, como un espacio en el que posibilita el encuentro desde la pluralidad, la diversidad, con enfoques de interseccionalidad, diferencial, territorial y

participativo. Y pues especialmente, vale la pena resaltar el papel de las prácticas de Lectura, escritura y oralidad (LEO) como procesos que permiten develar la configuración de subjetividad que le apuestan a la construcción de paz.

1.2 Sombras que narran la memoria y los silencios: Problema de investigación

“Tenemos que aprender, volver a mirarnos a los ojos”

(Lozano, comunicación personal, 2025)

Colombia ha vivido un conflicto armado interno de más de cinco décadas, caracterizado por confrontaciones entre guerrillas, paramilitares y fuerzas estatales, que han derivado en hechos como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, el despojo territorial. Según el *Centro Nacional de Memoria Histórica*, estas dinámicas han generado profundas afectaciones sociales, políticas y culturales dejando millones de víctimas y configurando diversas formas de violencia estructural asociadas a desigualdades históricas en el acceso a la tierra, la educación y la participación política (CNMH, 2013).

De acuerdo con la *Comisión Para el Esclarecimiento de la Verdad*, el conflicto armado ha impactado de manera desproporcionada a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, quienes han sido víctimas de reclutamiento forzado, desplazamiento y múltiples violencias. La Comisión señala que miles de menores fueron vinculados a actores armados a lo largo del conflicto, lo que evidencia la gravedad de esta problemática en el país (CEV, 2022).

Así mismo en el marco de la firma del *Acuerdo de Paz de 2016* en Colombia entre el estado colombiano y las FARC-EP se reconoció la necesidad de garantizar la no repetición, la reparación integral a las víctimas y la protección de la niñez y la juventud como sujetos especialmente vulnerables en contextos de guerra. Estas dinámicas han afectado de manera directa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes especialmente en zonas rurales y periferias urbanas donde la exclusión histórica ha profundizado los impactos del conflicto armado (Ministerio de Justicia, 2024)

Muchos de estos jóvenes ingresan a la educación superior portando experiencias marcadas por el desarraigo, la pérdida de referentes comunitarios y memorias fragmentadas o silenciadas por el conflicto. Estas condiciones no solo afectan sus trayectorias vitales, sino también sus formas de relacionarse con el lenguaje; esto se debe a que la lectura, la escritura y la oralidad no son prácticas neutras, sino construcciones configuradas por la experiencia, la memoria y las posibilidades de expresión simbólica.

En este sentido es importante reconocer que los jóvenes no han sido únicamente víctimas pasivas del conflicto armado, sino también sujetos profundamente implicados en sus dinámicas. Tal como lo documenta investigaciones de memoria histórica, “la utilización y reclutamiento de niños, niñas y jóvenes los convirtió en permanente objeto de disputa” (Centro de Fe y Culturas, Corporación Jurídica Libertad, Fundación Madre Laura, Instituto Popular de Capacitación y Mujeres Caminando por la verdad, 2021, p.233-234). Asimismo, desde una perspectiva más narrativa, se evidencia que “los armados se están llevando a nuestros hijos, las filas de los grupos ilegales se nutren de la falta de oportunidades para niños, niñas y jóvenes” (Lozano, 2000, p.10-11). Esta doble perspectiva entre la victimización y la agencia muestra experiencias complejas que inciden en la manera en que los jóvenes narran, silencian o reinterpretan su historia.

De acuerdo con textos como *Se están llevando a nuestros niños* (Lozano, 2021) el reclutamiento y la utilización de menores por parte de actores armados no solo vulnera sus derechos fundamentales, sino que deja huellas profundas en sus procesos de subjetivación, afectando sus formas de expresión, comunicación y construcción de sentido, en contextos donde la exclusión social y la falta de oportunidades facilitan su vinculación a la guerra. En consecuencia, cuando los sujetos han vivido procesos de ruptura, desplazamiento o silenciamiento, es posible que encuentren dificultades para organizar sus ideas, narrar sus vivencias o posicionarse como sujetos de discurso, lo cual incide directamente en sus desempeños académicos.

En la Universidad de Antioquia, el programa TEP-LEO (Taller entre pares de lectura, escritura y oralidad) acompaña a estudiantes de primer semestre que presentan dificultades en sus prácticas de lectura, escritura y oralidad; sin embargo, dichas dificultades no pueden desligarse de sus trayectorias sociales y de los contextos de violencia que han atravesado. Esto se debe a que las prácticas LEO implican no solo habilidades técnicas, sino también procesos de comprensión,

interpretación y producción de sentido que están estrechamente vinculados con la historia personal del estudiante. Por tanto, ignorar estas dimensiones pueden limitar la comprensión integral de las dificultades que presentan reduciéndose a aspectos formales y dejando de lado los factores simbólicos, emocionales y sociales que influyen en su relación con la palabra.

Si bien, el programa contribuye al fortalecimiento de competencias académicas en lectura, escritura y oralidad es importante reconocer que, dentro de sus propósitos formativos, no se estructura a partir de lineamientos rígidos para abordar temáticas específicas, sino que propone rutas pedagógicas flexibles orientadas al acompañamiento de los procesos LEO. En este sentido, su énfasis no está centrado en la memoria narrativa, contextos históricos, construcción de sentido, sino en el desarrollo de habilidades comunicativas en el contexto universitario.

No obstante, esta delimitación no implica que las experiencias, memoria y trayectorias de vida de los estudiantes estén ausentes del aula. Por el contrario, en tanto las prácticas LEO suponen procesos de producción de sentido, interpretación y narración, es frecuente que en ellas emerjan relatos, silencios, tensiones o formas de resistencias vinculados a experiencias de vida que atraviesan a los estudiantes.

Desde esta perspectiva, más que plantear la necesidad de lineamientos rígidos para abordar la memoria, resulta pertinente reflexionar sobre la importancia de generar orientaciones pedagógicas sensibles que permitan a los tutores reconocer estas emergencias sin desbordar los objetivos del programa. Esto implica no convertir el espacio en un escenario de intervención emocional, sino en un escenario pedagógico de reflexión crítica, en el que la palabra funcione como un medio de elaboración simbólica de la experiencia. Así la lectura, escritura y oralidad se comprenden como prácticas que favorecen la construcción de sentido, el reconocimiento de las memorias y el desarrollo de capacidades interpretativas que permitan a los estudiantes posicionarse críticamente frente a las narrativas de conflicto. De este modo las prácticas LEO contribuyen tanto al fortalecimiento de habilidades comunicativas como a la comprensión de realidades desde una perspectiva formativa.

En el marco de esta investigación, se propone la obra de Lozano, especialmente textos como *Así vivo yo (2011)*, *Crecimos en la guerra (2014)*, *Era como mi sombra (2023)*, como un corpus literario pertinente para abordar narrativas de infancia atravesadas por contexto de violencia. Estas

obras representan experiencias de reclutamiento, desplazamiento y afectaciones emocionales desde una perspectiva literaria que articula memoria individual y memoria colectiva. En este sentido, su inclusión no responde a una práctica ya establecida en el programa TEP-LEO, sino a una propuesta de mediación literaria que busca explorar cómo estos relatos pueden favorecer procesos de interpretación crítica, narración y resistencia en estudiantes universitarios.

Sin embargo, persiste un vacío en la articulación entre la lectura de estas obras y los procesos de construcción de memoria en estudiantes universitarios provenientes de contextos atravesados por diversas formas de violencia. Este vacío se relaciona con una tendencia a abordar la lectura y la escritura desde un enfoque principalmente instrumental, centrado en habilidades formales, lo que limita su comprensión como prácticas que permiten interpretar la experiencia.

En consecuencia, los relatos, críticas, silencios y vivencias que en estos procesos no siempre son reconocidos ni trabajados pedagógicamente, lo que reduce el potencial de las prácticas LEO como espacios de construcción de sentido. En este marco, resulta necesario analizar cómo la mediación literaria en programas como TEP-LEO, en la Universidad de Antioquia, puede incidir en la resignificación de experiencias y en el desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Aunque el programa ha fortalecido las competencias comunicativas en TEP-LEO, se evidencian desafíos en la articulación entre la lectura crítica, la escritura reflexiva y la oralidad frente a temáticas socialmente sensibles. Lo anterior plantea la necesidad de comprender estas dimensiones como parte constitutiva de los procesos formativos, en tanto inciden en la manera que los estudiantes leen, escriben y se expresan.

De esta manera, surgen preguntas pedagógicas relevantes: ¿cómo mediar la lectura de estos textos sin imponer interpretaciones ni revictimizar?, ¿de qué manera propiciar un diálogo respetuoso que integre memorias diversas?, ¿cómo acompañar las emociones que puedan emerger en el proceso?, y ¿cómo articular lectura, escritura y oralidad para comprender fenómenos sociales que atraviesan la experiencia juvenil?

Estas tensiones evidencian la necesidad de investigar cómo la narrativa de Pilar Lozano puede ser mediada en el TEP-LEO para fortalecer procesos de lectura crítica y resignificación de

la memoria en estudiantes universitarios de primeros semestres. Esto permite, el carácter activo y reflexivo del proceso, permitiendo que el estudiante dote de nuevos sentidos su historia sin seguir pasos predeterminados.

Desde esta perspectiva, más que señalar una ausencia en el programa, esta investigación propone pensar en la posibilidad de articular pedagogías de la memoria como una mediación complementaria, que permita fortalecer los procesos de lectura, escritura y oralidad. Esto implica comprender la memoria no como un contenido a enseñar, sino como una dimensión que puede enriquecer la interpretación, la producción de sentido, la construcción de la voz propia en los estudiantes.

La incorporación de pedagogías de la memoria en escenarios como TEP-LEO no busca transformar la naturaleza del programa, sino aportar a la generación de estrategias pedagógicas sensibles. Surge entonces la necesidad de indagar de qué manera la mediación literaria a partir de narrativas que abordan experiencias de vida atravesadas por la violencia puede contribuir no solo al fortalecimiento de las habilidades comunicativas, sino también a la construcción de memoria, escritura reflexiva y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de discurso, de experiencia, de lenguaje y de historicidad.

De este modo, se abre la pregunta por cómo las prácticas LEO pueden configurarse como espacios de elaboración simbólica, en los que la palabra leída, escrita u oral permite no solo aprender a comunicar, sino también a narrar(se), comprender(se) y situarse críticamente en el mundo. En conclusión, *¿De qué manera la mediación literaria de las obras de Pilar Lozano en los talleres de lectura, escritura y oralidad del programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia favorecen la resignificación de la memoria en estudiantes provenientes de contextos que han sido vulnerados por el conflicto armado?*

1.3 La literatura como mediación de memoria: pertinencia y aporte de la investigación (Justificación)

La presente investigación se sustenta en la necesidad de explorar procesos pedagógicos que articulen la lectura, la escritura y la oralidad con la construcción de memoria en estudiantes de la Universidad de Antioquia, provenientes de contextos atravesados por el conflicto armado

colombiano. En este sentido, se reconoce que la enseñanza de la memoria histórica en la educación superior suele presentarse de manera fragmentada y desarticulada de las experiencias de los estudiantes, lo que limita su potencial como espacio de reflexión crítica y construcción de sentido. Frente a ello, la mediación literaria se propone como una estrategia pedagógica que permite establecer vínculos entre las narrativas literarias y las experiencias vitales, superando la mera transmisión de contenidos históricos (García Vera y González Santos, 2019).

En el contexto colombiano, la institucionalización de la memoria histórica ha cobrado especial relevancia a partir del Acuerdo Final de Paz de 2016, el cual dio lugar a la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Esta entidad tiene como propósito esclarecer las causas y efectos del conflicto armado, así como contribuir a la construcción de una memoria plural que incluya las voces de las víctimas (Comisión de la Verdad, 2022). De manera complementaria, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ha desarrollado iniciativas que conciben la memoria como una práctica social y pedagógica, en la que la narración, la escritura y otras formas de expresión permiten la construcción de significados compartidos (CNMH, 2019), lo que evidencia que la memoria implica procesos activos de interpretación.

Bajo este panorama, la Facultad de Educación y la formación de maestros adquieren un rol ético y político fundamental. La educación no solo actúa como un canal de transmisión de datos históricos, sino como el escenario donde se desarrolla una pedagogía de la memoria. Según Sacavino (2015), esta pedagogía implica formar docentes capaces de transformar el aula en un espacio de resistencia contra el olvido y de reconocimiento del 'otro'. En este sentido, la labor de la Facultad es preparar maestros que no solo enseñen a leer y escribir en términos técnicos, sino que utilicen las prácticas LEO como herramientas para que el estudiante universitario procese su historia y se reconozca como un sujeto activo en la construcción de la paz. Así, la formación docente se convierte en el puente necesario para que la memoria institucional (como la de la Comisión de la Verdad) cobre un sentido humano y transformador en la vida cotidiana de los estudiantes.

En el ámbito académico, la Universidad de Antioquia ha consolidado un compromiso institucional con la construcción de paz y memoria histórica, a través de estrategias académicas y formativas orientadas al reconocimiento de las experiencias de los estudiantes. Iniciativas como la

Unidad Especial de Paz y la Cátedra Universitaria por la Paz María Teresa Uribe evidencian la importancia de integrar estos procesos en la formación profesional, promoviendo una educación crítica, ética y contextualizada (Universidad de Antioquia, s.f.). Este marco institucional legitima la pertinencia de investigaciones que buscan articular las experiencias individuales con procesos más amplios de memoria social.

En este escenario, la mediación de las obras de Pilar Lozano adquiere relevancia como una estrategia pedagógica para abordar narrativas de infancia y juventud atravesadas por la violencia. Textos como *Así vivo yo (2011)*, *Crecimos en la guerra (2014)*, *En era como mi sombra (2023)* configuran un corpus literario que posibilita el diálogo entre las experiencias de los estudiantes y las representaciones del conflicto armado, favoreciendo la construcción de sentido y la reflexión crítica. Cabe resaltar que estas obras, surgidas del periodismo narrativo, poseen un potencial transversal que permite su integración en diversos programas académicos. Asimismo, su estudio se alinea con los propósitos de la Unidad Especial de Paz y la Cátedra de la Paz de la Universidad, consolidándose como insumos fundamentales para proyectos institucionales que buscan la formación ciudadana y el reconocimiento de la memoria histórica en la educación superior a través de la literatura.

Desde esta perspectiva, la mediación literaria se orienta a propiciar procesos en los que los estudiantes se reconozcan como sujetos de experiencia, capaces de interpelar, narrar e interpretar sus vivencias a través de la lectura, la escritura y la oralidad. Así, estas prácticas se entienden no solo como habilidades académicas, sino como formas de articulación entre lo personal, lo social y lo histórico a través de enfoques que sitúan la pertinencia académica con los territorios y las historias de vida de los sujetos.

En este marco, se identifica un vacío investigativo en la articulación entre mediación literaria, memoria histórica y narrativa del conflicto armado en el contexto de la educación superior, particularmente en relación con el uso pedagógico de obras literarias que permitan vincular la experiencia de los estudiantes con procesos de construcción de memoria. En respuesta a ello, la presente investigación propone analizar cómo la mediación de textos literarios puede incidir en la reinterpretación de la memoria a través de prácticas de lectura, escritura y oralidad en estudiantes universitarios.

Finalmente, este estudio adquiere relevancia en tanto que aporta a la formación de docentes en el campo de la literatura y la lengua castellana, al integrar la reflexión teórica con la práctica pedagógica en un contexto real. En términos de formación literaria, esta propuesta supera el análisis estético para posicionar la literatura como un archivo vivo y una herramienta de indagación social, permitiendo que el lector se conecte éticamente con el texto. Asimismo, la investigación fortalece al programa TEP-LEO al ofrecerle una ruta pedagógica sensible para abordar temas complejos, ampliando su alcance más allá de lo instrumental.

En cuanto a las prácticas LEO, el aporte radica en comprender la lectura, escritura y oralidad como ejercicios de ciudadanía y reparación simbólica, donde la palabra funde como procesos para tramitar la experiencia. Para los estudiantes, la mediación de la memoria a través de estas prácticas ofrece la posibilidad de transitar del silencio a la voz propia, favoreciendo su reconocimiento como sujetos históricos y fortaleciendo su permanencia subjetiva en la universidad. Así, la investigación consolida su pertinencia académica, social y pedagógica al servicio de una educación transformadora.

Finalmente, esta investigación adquiere un valor para dos maestras en formación que han sido movidas por las obras de Pilar Lozano y su conexión con la historia del país y las realidades de quienes han vivido el conflicto armado. En este proceso, reconocemos que la lectura no solo constituye una práctica académica, sino una experiencia que nos interpela y nos sitúa frente a otras vidas, otros territorios y otras memorias. A través de estas narrativas, hemos logrado establecer resonancias con contextos que, en algunos casos no corresponden directamente a nuestras trayectorias, nos vinculan ética y afectivamente con las historias del país. De esta manera la mediación literaria se dispone también como una experiencia formativa que transforma nuestra manera de comprender la enseñanza, al permitirnos reconocer la palabra como puente entre lo individual y colectivo, entre la memoria personal y la memoria social. Así, la lectura se convierte en una posibilidad de encuentro con el otro y en una herramienta para pensar la práctica pedagógica desde el compromiso con los territorios y las historias de vida que los habitan.

1.4 Propósitos de la investigación

Territorio de la palabra: Propósito General

Comprender como la mediación literaria de las obras de pilar Lozano en los talleres de lectura, escritura y oralidad del programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia favorecen la resignificación de la memoria en estudiantes provenientes de contextos que han sido vulnerados por el conflicto armado a través de la investigación narrativa autobiográfica.

Senderos de la palabra: Propósitos específicos

1. Analizar la articulación de la lectura, la escritura y la oralidad (LEO) con las narrativas del conflicto armado, a través de los talleres literarios mediados por las obras de Pilar Lozano.
2. Identificar en las narrativas autobiográficas como se ha ido configurando una subjetividad política a través de la literatura y la escritura de los estudiantes pertenecientes al programa TEP-LEO.
3. Reconocer en las narrativas cómo los estudiantes resignifican sus historias de vida en los procesos de lectura, escritura y oralidad a través del despliegue de sujetos que conocen la historia, reflexionan entorno a ella y posibilitan la transformación desde la palabra y la creación literaria.

1.5 Recorridos investigativos en torno a memoria, literatura y narrativas (Antecedentes)

El presente apartado tiene como propósito situar los antecedentes investigativos que articulan los campos de la mediación literaria, la memoria histórica y las narrativas del conflicto, con el fin de delimitar el estado del conocimiento en relación con el objeto de estudio. Para ello, se realizó una revisión documental que integra investigaciones desarrolladas en contextos nacionales e internacionales, priorizando estudios en el ámbito educativo y comunitario.

En cuanto a la procedencia de las fuentes, se incluyen trabajos de grado de pregrado y maestría, así como artículos de investigación y revisiones académicas, lo que permite una mirada amplia y diversa sobre el fenómeno. Asimismo, los estudios analizados se ubican en distintos contextos, tales como la educación secundaria, la educación superior y escenarios comunitarios, lo

que posibilita comprender la mediación literaria y la construcción de memoria desde diferentes perspectivas.

La búsqueda se orientó a partir de palabras clave como *Memoria, obras de Pilar Lozano, Narrativas en Educación Universitaria, Subjetividad Política, Literatura, Prácticas LEO*, las cuales guiaron la identificación y selección de los antecedentes en diversas bases de datos académicas.

El recorrido que se presenta a continuación transita desde investigaciones centradas en prácticas de mediación literaria, hacia estudios sobre memoria histórica y narrativas del conflicto, para finalmente abordar aportes relacionados con la educación superior, configurando así un panorama articulado que sustenta la presente investigación.

En el campo de la mediación literaria, la lectura se configura como una práctica que trasciende lo técnico, entendido como un proceso centrado en la codificación, la comprensión literal y la adquisición de habilidades instrumentales, para convertirse en un espacio de encuentro, interpretación y construcción de sentido. En este contexto, González (2022) desarrolla una investigación centrada en las prácticas de mediación de lectura literaria en educación secundaria en Chile, con el objetivo de caracterizar el rol del docente como mediador en la formación literaria de los estudiantes. El estudio, de enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, se llevó a cabo con seis profesores de Lengua y Literatura, utilizando entrevistas y observaciones de clase como técnicas de recolección de información, cuyos datos fueron analizados mediante contenido asistido por software especializado.

Los resultados evidencian que las prácticas de mediación literaria incluyen actividades de lectura, escritura y mediaciones culturales, centradas principalmente en obras narrativas del canon literario. Asimismo, se identifica que, aunque estas prácticas promueven el hábito lector, aún es necesario fortalecer espacios de discusión literaria que favorezcan una mayor apropiación crítica por parte de los estudiantes. Este estudio aporta a la presente investigación en tanto resalta la importancia de la mediación literaria como estrategia pedagógica para el desarrollo de procesos interpretativos y formativos, especialmente al considerar cómo dichas mediaciones, trasladadas al contexto de la educación superior, pueden incidir en la construcción de sentido y en la nueva interpretación de experiencias a través de la lectura, la escritura y la oralidad.

En esta misma línea, y ampliando la relación entre narrativa y experiencia, el estudio realizado (Arango & Jiménez, 2019) se centra en comprender las prácticas de memoria del colectivo juvenil comunitario *Participación*, en la Comuna 1 de Medellín, frente a las conflictividades urbanas ocurridas entre 2010 y 2018. La investigación, de enfoque cualitativo, aplicó técnicas de taller, foto palabra y entrevistas conversacionales, y analizó la información mediante la metodología narrativa de Pinilla, definiendo categorías como *La Otra Ley*, *Dueños de la Libertad* y *Del recuerdo a la construcción de paz*.

Este estudio evidencia cómo los relatos y narrativas juveniles funcionan como espacios de reinterpretación de experiencias y construcción de sentido, en consonancia con los procesos que la mediación literaria busca en contextos educativos. En relación con la presente investigación permite comprender que los jóvenes pueden vincular experiencias de vida atravesadas por la violencia mediante la narrativa, principio fundamental en el programa TEP-LEO al integrar lectura, escritura y oralidad como herramientas para la reinterpretación de la memoria.

En diálogo con lo anterior, López & Villa (2024) realizan una revisión investigativa sobre la enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en las ciencias sociales escolares, a partir del análisis de 93 textos seleccionados de un corpus inicial de 146 documentos provenientes de diversas bases de datos académicas. El estudio evidencia tensiones entre memorias hegemónicas, asociadas a relatos oficiales, y memorias subalternas que emergen desde las voces de comunidades afectadas por la violencia. Aunque estas pedagogías de la memoria aún son marginales en los currículos formales, cumplen un papel relevante al propiciar espacios de resistencia, dignificación y reinterpretación de experiencias colectivas.

Este estudio amplía lo planteado por (Arango & Jiménez, 2019) al mostrar que tanto en contextos comunitarios como escolares se requieren estrategias pedagógicas que permitan reconocer y reinterpretar memorias diversas, lo cual se articula con los propósitos del programa TEP-LEO.

Retomando el papel de la mediación literaria en estos procesos (Zabaleta & Arteaga, 2022) desarrollaron un trabajo de grado en la Institución Educativa CESUM de Montelíbano, Córdoba, con el propósito de explorar la mediación literaria a partir de cuentos perturbadores en estudiantes de grado once. La investigación, de enfoque cualitativo y bajo un diseño de investigación-acción,

permitió recolectar experiencias lectoras mediante autobiografías narrativas y producciones de escritura creativa.

Los hallazgos evidencian que la mediación literaria trasciende la lectura técnica y se configura como un espacio de resignificación de experiencias personales, fortaleciendo la creatividad, la reflexión crítica y la interpretación de la realidad. En consonancia con lo planteado por (González, 2022) y (Arango & Jiménez, 2019) este estudio reafirma que la lectura y la escritura funcionan como herramientas para articular experiencias de vida y reinterpretar la relación con el conocimiento.

Ampliando la mirada hacia la dimensión propiamente literaria del conflicto, (Cárdenas, 2018) realiza un análisis panorámico de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia durante los siglos XX y XXI, con el propósito de identificar las transformaciones en la representación de la violencia. El estudio examina cómo la guerra ha sido narrada en diversos textos literarios, prestando especial atención a las voces de los personajes y a sus posiciones enunciativas. Este antecedente permite comprender que la literatura no solo representa la violencia, sino que también configura procesos de reinterpretación desde las experiencias de las víctimas, lo cual resulta clave para su mediación pedagógica.

Profundizando en esta línea, (Quintero & Rada, 2020) analizan las narrativas testimoniales de las obras de Pilar Lozano, centrando su atención en la configuración de la infancia en el conflicto armado colombiano. A partir de un enfoque analítico, el estudio evidencia cómo los relatos permiten organizar y dar sentido a experiencias marcadas por la violencia, integrando dimensiones simbólicas, imaginarias y reales. Esta referencia resulta fundamental porque permite comprender cómo la narrativa literaria configura espacios de memoria y denuncia, especialmente desde la voz de la infancia, aportando elementos clave para su mediación en contextos educativos.

En relación con los procesos de lectura, escritura y oralidad en educación superior, (Saredo et al, 2024) presentan una investigación centrada en la enseñanza de la lectura y la escritura académicas en cursos de ingreso a la universidad, desarrollada en el contexto mexicano. El estudio evidencia que el trabajo colaborativo entre docentes y el acompañamiento a los procesos de comprensión y producción textual favorecen la construcción de sentido en los estudiantes. Este

aporte resulta clave para comprender cómo, en el contexto universitario, las prácticas de lectura, escritura y oralidad pueden incidir en procesos formativos más amplios.

En el ámbito internacional, (Díez, 2022) sostiene que la memoria histórica en los entornos educativos suele abordarse desde una perspectiva neutral o puramente fáctica, lo cual impide una comprensión crítica de las causas y consecuencias de los procesos traumáticos. Para el autor, este enfoque genera 'vacíos de sentido' que desvinculan al estudiante de su realidad política. Esta postura es fundamental para la presente investigación, pues refuerza la idea de que en el TEP-LEO la lectura no debe ser solo funcional, sino una base para la construcción de ciudadanía y el fortalecimiento del pensamiento crítico en sujetos que han habitado la violencia.

Por su parte, en el contexto colombiano, (Graciano, 2020, p. 7) profundiza en esta necesidad al proponer que la literatura actúa como un dispositivo de memoria. Su estudio demuestra que el “lenguaje literario permite visibilizar las experiencias del conflicto armado que el discurso oficial suele omitir, favoreciendo procesos de catarsis y dignificación de las víctimas”. Lo anterior dialoga directamente con la propuesta de mediación de las obras de Lozano, ya que ambas perspectivas coinciden en que la palabra estética permite tramitar el dolor y transformar el silencio en un relato con sentido.

La articulación de estos antecedentes evidencia una ruta clara para este trabajo: mientras (Díez, 2022) señala el “por qué” es necesario politizar y criticar la enseñanza de la memoria para evitar vacíos ciudadanos, (Graciano, 2020) ofrece el “cómo” a través del dispositivo literario. De este modo, la presente investigación se sitúa en la intersección de ambos aportes, usando la mediación literaria no solo como ejercicio académico de lectura y escritura, sino como puente hacia la resignificación de la historia personal y colectiva de los estudiantes universitarios.

A partir del recorrido por los antecedentes investigativos, es muy posible identificar una convergencia en torno a la comprensión de la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas que van más allá de su dimensión instrumental para configurarse como espacios de construcción de sentido, interpretación y resignificación de la experiencia. En este marco, los estudios sobre mediación literaria evidencian que dichas prácticas no sólo favorecen el desarrollo de habilidades lectoras, sino que también hacen posibles procesos formativos orientados a la reflexión crítica y a la apropiación significativa de los textos.

También, las investigaciones centradas en la memoria histórica muestran que esta se constituye como un campo de disputa en el que emergen múltiples voces, especialmente aquellas que han sido silenciadas en los relatos oficiales. En este sentido, tanto en contextos educativos como comunitarios, la memoria se configura como una herramienta fundamental para la comprensión del pasado y la construcción de una ciudadanía crítica, evidenciando la necesidad de generar estrategias pedagógicas que permitan su abordaje desde perspectivas plurales.

Por su parte, los estudios sobre narrativa del conflicto armado colombiano y su representación en la literatura permiten reconocer que los textos literarios no solo cumplen una función estética, sino que también operan como dispositivos de memoria que posibilitan visibilizar experiencias, construir relatos alternativos y resignificar la violencia. En particular, el análisis de obras de Lozano evidencia cómo la literatura puede dar voz a sujetos históricamente marginados, como la infancia en contextos de guerra, configurando espacios de memoria, denuncia y comprensión de la realidad social.

Asimismo, los antecedentes relacionados con la educación superior permiten comprender que los procesos de lectura, escritura y oralidad, cuando son mediados pedagógicamente, favorecen la construcción de sentido en los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en relación con la interpretación de sus propias experiencias y contextos.

No obstante, a pesar de los aportes significativos de estos estudios, se identifica que gran parte de las investigaciones abordan de manera fragmentada los ejes de mediación literaria, memoria histórica, narrativa del conflicto y educación, sin profundizar en la articulación de estos elementos en contextos de educación superior. De acuerdo con lo anterior, se evidencia un vacío en la comprensión de cómo la mediación de obras literarias que abordan el conflicto armado puede incidir en procesos de resignificación de la memoria a través de prácticas integradas de lectura, escritura y oralidad en estudiantes universitarios.

En este panorama, la presente investigación se sitúa en la intersección de estos campos, proponiendo un análisis que articula la mediación literaria, la memoria histórica y la narrativa del conflicto armado en el contexto de la educación superior. De este modo, se busca aportar a la comprensión de cómo las prácticas pedagógicas mediadas pueden favorecer la construcción de

sentido y la interpretación crítica de la experiencia, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de leer, narrar y resignificar la memoria en escenarios contemporáneos.

Capítulo II

La memoria y la construcción de sentido en la narrativa de Pilar Lozano: Horizonte teórico

El presente marco teórico busca sustentar los fundamentos conceptuales que orientan esta investigación, la cual se inscribe en la articulación entre literatura, construcción de sentido, memoria y narrativa. Más que repetir teorías, se propone un diálogo entre distintos autores y perspectivas epistemológicas que permiten comprender cómo la lectura de las obras de Pilar Lozano puede convertirse en un dispositivo simbólico y pedagógico para la resignificación del conflicto armado colombiano en los jóvenes universitarios participantes del programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia. Estas conceptualizaciones sobre *memoria y narrativa* constituyen el marco desde el cual se comprenderán los procesos de mediación literaria de Lozano, donde la palabra, la memoria y la construcción de sentido se entrelazan en las experiencias de los estudiantes.

2.1 La memoria como construcción simbólica

Lejos de entenderse como un simple almacenamiento del pasado, la memoria no consiste simplemente en mantener presente el pasado, sino en interpretarlo desde el presente, otorgándole un significado que permita comprender la experiencia vivida. Recordar no implica revivir literalmente los hechos, sino reorganizarlos, seleccionarlos y darles sentido en el contexto de la vida actual. Desde esta perspectiva, En *La memoria, la historia y el olvido*, por (Ricoeur, 2003, p.85), “la memoria se configura como un proceso activo y dinámico”, en el que cada sujeto participa en la construcción de su identidad y en la relación con otros. La dimensión ética de la memoria no se limita únicamente al acto de narrar; también se expresa en los silencios, ausencias y decisiones de las personas frente a lo vivido, reconociendo que no todos los recuerdos se verbalizan.

En diálogo con la postura anterior (Jelin, 2002) amplía esta comprensión al enfatizar que la memoria es múltiple, conflictiva y socialmente construida. No existe una memoria única, sino diversas formas de recordar que se entretienen, se resignifican y dialogan entre sí. Esta pluralidad incluye memorias individuales, colectivas e históricas, cada una influida por la posición social, cultural y política de quien recuerda. En este sentido, la autora señala que los sujetos recuerdan siempre desde marcos sociales específicos, afirmando que “es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos” (Jelin, 2002, p.20). A partir de esta premisa, la memoria deja de concebirse como un acto individual aislado para entenderse como un proceso socialmente condicionado, en el que actúan dimensiones subjetivas y colectivas. Así, Jelin plantea que las memorias individuales están enmarcadas siempre socialmente, lo que implica que incluso las experiencias más personales se configuran en relación con valores, representaciones y sentidos compartidos en una comunidad.

Desde esta perspectiva la memoria se caracteriza por su carácter múltiple, conflictivo y dinámico, ya que en ella hay diversas formas de recordar que no necesariamente coinciden entre sí. Esta pluralidad permite distinguir entre memoria individual, vinculada a la experiencia subjetiva; memoria colectiva, construida en el marco de grupos sociales y memoria histórica que se configura en espacios institucionales y narrativas más amplias. Sin embargo, estas formas no operan de manera separada, sino que se entrecruzan y tensionan constantemente, produciendo interpretaciones diversas del pasado.

En consecuencia, la memoria puede entenderse como un espacio de disputas simbólicas en el que intervienen múltiples voces, intereses y posiciones sociales. Como advierte la autora, la construcción de sentidos sobre el pasado está atravesada por procesos de transmisión, reinterpretación y resignificación, en los que “cada generación configura los significados heredados” (Jelin, 2002, p.126). De este modo la memoria no solo remite al pasado, sino que se proyecta hacia el presente y el futuro, participando activamente en la construcción de identidades individuales y colectivas.

Desde el aporte de Betancourt, estas formas de memoria pueden precisarse conceptualmente. En primer lugar, la *memoria individual* hace referencia a la rememoración personal de los sujetos, ligada a su experiencia vivida; sin embargo, no es completamente

autónoma, ya que se construye en relación con otros y con el entorno social. Como señala el autor, “la memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos, de la existencia social actual” (Betancur, 2004, p.126), esto implica que incluso los recuerdos más íntimos están atravesados por relaciones sociales, culturales e históricas.

En segundo lugar, la *memoria colectiva* se configura en el marco de los grupos sociales y se refiere a los recuerdos compartidos que una comunidad construye y transmite. Según Betancourt, esta memoria “recompone el pasado” a partir de experiencias comunes que pueden ser legadas a los individuos (Betancur, 2004, p.126), de este modo la memoria colectiva no solo conserva experiencias, sino que también orienta la forma en que los sujetos interpretan su realidad y se reconocen como parte de un grupo.

Por su parte, la *memoria histórica* implica un nivel más amplio de elaboración, en tanto supone la reconstrucción del pasado desde el presente social. Betancourt la define como aquella que “supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente, proyectada sobre el pasado reinventado” (Betancur, 2004, p.126). En este sentido, la memoria histórica no es una reproducción fiel de los hechos, sino una interpretación mediada por contextos, intereses y marcos institucionales.

En esta misma línea, los aportes de la pedagogía de la memoria desarrollados por Rubio y Osorio permiten ampliar esta comprensión al situar la memoria no sólo como un proceso interpretativo, sino también como una práctica pedagógica y política. Considerando esto las memorias vinculadas a contextos de violencia y vulneración de derechos humanos se constituyen como un “dispositivo problematizador del presente” (Rubio & Osorio, 2016, p.134), en tanto interpelan a la sociedad sobre las formas en que el pasado sigue operando en el presente.

Siguiendo esta idea los aportes del CNMH (Centro Nacional de Memoria Histórica) permiten situar la memoria en el contexto del conflicto armado colombiano, destacando su dimensión ética, social y política. Desde esta perspectiva, la memoria histórica no solo implica reconstruir el pasado, sino también contribuir a la dignificación de las víctimas y a la no repetición de los hechos violentos, en tanto “las medidas de reparación simbólica se orientan a la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes y al restablecimiento de la dignidad de las víctimas” (CNMH, 2015, p.31), así mismo resalta que la construcción de memoria

está estrechamente vinculada a la participación de las víctimas, señalando que esta es fundamental para identificar los daños y establecer procesos de reparación. En este sentido la memoria se configura como un proceso social y colectivo en el que intervienen múltiples actores y experiencias, reforzando su carácter dinámico y situado.

Así mismo, estos autores destacan que los procesos de memoria se articulan con la construcción de identidades y con la formación de una ciudadanía crítica, en la medida en que promueven la reflexión sobre el pasado reciente y sus efectos en la vida social. En este sentido, la memoria no solo transmite experiencias, sino que contribuye a la configuración de una “ciudadanía memorial”, orientada al reconocimiento, la responsabilidad ética y la construcción de una cultura democrática basada en los derechos humanos (Rubio & Osorio, 2016, p.146)

De este modo, la memoria puede comprenderse como un proceso simbólico, social y pedagógico en el que convergen experiencias individuales, narrativas colectivas y marcos históricos, posibilitando la elaboración de sentidos sobre el pasado y su relación con el presente. En contextos como el conflicto armado colombiano, esta perspectiva resulta fundamental, ya que permite no solo recordar, sino también resignificar las experiencias vividas y construir nuevas formas de comprensión e interacción con la historia.

2.2 Construcción de sentido y subjetividad

Según Ricoeur (2003), la memoria y la narrativa están íntimamente relacionadas, en tanto ambas permiten que los individuos den sentido a sus experiencias. Recordar implica interpretar el pasado desde el presente, mientras que narrarlo supone reorganizarlo simbólicamente para orientarse hacia el futuro. En este proceso, las trayectorias vividas no se modifican en su materialidad, pero sí en su significado, en la medida en que son reconstruidas narrativamente. De este modo, la memoria no se reduce a un archivo estático de recuerdos, sino que se configura como un acto de interpretación activa que contribuye a la construcción de sentido, de identidad y de subjetividad.

En este marco, la subjetividad puede comprenderse como el proceso mediante el cual el sujeto se reconoce, interpreta su experiencia y se posiciona en el mundo a partir de sus vivencias y de los relatos que construye sobre ellas. Así, la memoria narrada no solo configura identidad, sino

que también posibilita formas de comprensión de sí mismo en relación con los otros y con el contexto histórico y social.

Esta perspectiva es ampliada por Bruner, quien sostiene que el sujeto construye su identidad a través de relatos. Según el autor, “nosotros construimos y reconstruimos continuamente un yo, con la guía de nuestros recuerdos y de nuestras experiencias y miedos para el futuro” (Bruner, 2013, p. 93). En este sentido, la identidad no es una estructura fija, sino una construcción narrativa en permanente transformación, en la que el sujeto organiza su experiencia para dotarla de coherencia y continuidad.

En la misma línea, Murillo enfatiza el carácter constitutivo de la narración en la experiencia humana, al afirmar que “el mismo vivir constituye una praxis narrativa” (Murillo, 2019, p. 37). Esto implica que los sujetos no solo narran su vida, sino que la viven narrativamente. La experiencia biográfica, entonces, se configura en la medida en que es contada, interpretada y compartida con otros. Además, el autor subraya el carácter relacional de este proceso al señalar que los sujetos “necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren” (Murillo, 2019, p. 37), lo que evidencia que la construcción de sentido es, fundamentalmente, intersubjetiva.

Esta construcción de sentido y de subjetividad no se agota en la dimensión individual o biográfica, sino que se inscribe en marcos sociales, históricos y políticos. En este sentido, la subjetividad no solo refiere a la forma en que el sujeto se comprende a sí mismo, sino también a la manera en que se posiciona frente a las estructuras de poder que lo atraviesan, dando lugar a lo que se denomina subjetividad política.

Desde esta perspectiva, (Ortega, 2014) plantea que el sujeto político emerge cuando, a través del relato de su propia historia, logra tomar distancia de las condiciones de violencia, exclusión o silenciamiento que lo han configurado, y se reconoce como un agente con capacidad de enunciación y transformación. Así, narrar la memoria en contextos educativos no constituye únicamente un ejercicio de coherencia personal, sino también un acto de posicionamiento que permite disputar sentidos sobre la realidad social.

En concordancia con lo anterior, (Alvarado et al., 2012) señalan que la subjetividad política se configura cuando los sujetos adquieren conciencia de su lugar en la historia y comprenden que

sus experiencias personales están atravesadas por dinámicas colectivas. En este sentido, el trabajo con la lectura, la escritura y la oralidad en contextos educativos, como el programa TEP-LEO, posibilita que los estudiantes no solo interpreten textos, sino que también produzcan narrativas propias a partir de su experiencia, reconociéndose como sujetos capaces de participar en la transformación de su entorno.

Desde esta misma línea de pensamiento, los aportes de Graciela Montes permiten profundizar en la relación entre lenguaje, cuerpo y construcción de sentido. La autora plantea que la comprensión del mundo se inicia incluso antes del lenguaje formal, en tanto el sujeto es capaz de construir sentido a partir de la experiencia sensible. En sus palabras, “el recién nacido es capaz de construir sentido” (Montes, 1999, p. 82), lo cual indica que la subjetividad tiene una dimensión encarnada desde sus primeros momentos.

Asimismo, Montes sostiene que el sentido no se produce de manera abstracta, sino en relación con el cuerpo y la experiencia situada, afirmando que “si los cuerpos dejan de ocupar su sitio, la construcción de sentido se desvanece” (Montes, 1999, p. 76). De este modo, la lectura, la escritura y la oralidad no son únicamente prácticas cognitivas, sino experiencias corporales y sociales mediante las cuales los sujetos se constituyen. Incluso, la autora advierte que “la palabra había buscado liberarse del cuerpo, pero el cuerpo seguía siendo su condición” (Montes, 1999, p. 91), lo que refuerza la idea de que el lenguaje está profundamente anclado en la experiencia vivida.

En este sentido, la subjetividad no puede comprenderse únicamente como una construcción discursiva, sino como un proceso que articula lo simbólico, lo corporal y lo social en la producción de sentido.

En conclusión, la construcción de sentido, la narrativa y la experiencia encarnada se articulan en la configuración de subjetividades que no solo interpretan el mundo, sino que también lo significan y lo transforman. En este marco, la memoria narrada en contextos educativos permite que los sujetos transiten hacia formas de subjetividad política, en las que la palabra deja de ser únicamente un ejercicio académico para convertirse en un medio de reconocimiento, participación y posicionamiento frente a la realidad social. De este modo, narrar la experiencia no solo implica recordar, sino también construir presencia, agencia y posibilidad de transformación.

2.3 Pilar Lozano: La palabra como reconstrucción de memoria

Las obras de Pilar Lozano constituyen un espacio privilegiado donde se entrelazan la memoria, la narrativa, la construcción de sentido y la literatura, ejes centrales de esta investigación. Entre sus textos más relevantes se encuentran:

Así vivo yo (2011) es un texto que reflexiona sobre el impacto del conflicto armado en la vida de niños en Colombia. A partir de testimonios, crónicas y experiencias periodísticas, la autora muestra cómo muchos menores han sido víctimas directas de la violencia, ya sea por el reclutamiento forzado, el desplazamiento o la pérdida de sus familias. El libro busca visibilizar estas realidades y generar conciencia sobre la necesidad de proteger la infancia y construir memoria sobre la guerra desde la mirada de los niños.

En su libro *Crecimos en la guerra (2014)* compila historias de memoria oral que permiten reconstruir colectivamente la historia del conflicto en Colombia desde la perspectiva de los más jóvenes con historias que han escuchado en sus familias y comunidades. El texto destaca el valor de la transmisión oral como una forma fundamental de preservar y reconstruir la memoria colectiva, permitiendo que las nuevas generaciones conozcan los acontecimientos del pasado desde las voces de quienes los vivieron o los transmitieron como parte de su historia familiar. De esta manera, el libro muestra cómo la memoria se construye de manera compartida y como las narraciones de los más jóvenes contribuyen a mantener vivo el recuerdo del conflicto y a reflexionar sobre sus consecuencias en la sociedad.

En *era como mi sombra (2023)* combina relatos autobiográficos y testimoniales para mostrar cómo las experiencias vividas en la infancia permanecen en la memoria y acompañan a las personas a lo largo de sus vidas. En esta obra Lozano muestra cómo los recuerdos, especialmente aquellos marcados por el miedo, pérdida o violencia se mantienen presentes como una “sombra” que influye en la manera en que los sujetos comprenden su pasado y construyen su identidad. A través de diferentes historias, el libro plantea que la memoria infantil no solo constituye un recuerdo personal, sino también un espacio de reflexión ética sobre las experiencias vividas, permitiendo pensar en el pasado y sus efectos en el presente.

Asimismo, los relatos de Lozano dialogan con (Yedaide & Porta 2017, p.45), quien plantea que la “narrativa permite la construcción compartida de sentidos”. En este marco, obras como *Así*

vivo yo (2011), *Crecimos en la guerra (2014)* y *era como mi sombra (2023)*, muestran cómo la palabra se convierte en un medio para recuperar experiencias silenciadas y dar significado a las vivencias del conflicto. A través de testimonios, recuerdos y relatos transmitidos entre generaciones, estos textos no solo narran hechos del pasado, sino que también contribuyen a la elaboración colectiva de la memoria, permitiendo comprender la guerra desde la mirada de la infancia y reconocer la importancia de escuchar estas voces en la construcción de memoria histórica. De esta manera, la narrativa no solo cumple una función literaria, sino también pedagógica, pues posibilita espacios de reflexión y aprendizaje sobre el pasado.

Hablar de pedagogías de la memoria implica reconocer la capacidad de la narrativa para generar espacios de aprendizaje donde se articulan experiencias individuales y colectivas, promoviendo la reflexión crítica sobre el pasado y la recuperación de voces históricamente silenciadas. (Ortega et al., 2018), plantea que las pedagogías para la paz y la memoria constituyen procesos formativos que permitan problematizar la realidad social y construir sentidos colectivos frente a la historia reciente, desde esta perspectiva, dichas pedagogías se configuran como un “proceso de construcción de tejidos de reflexividad sobre los derechos humanos, las pedagogías de la memoria, la enseñanza de la historia reciente y la formación en lo sensible” (Ortega et al., 2018, p.14).

De esta manera la memoria pedagógica no se limita a transmitir información histórica, si no que busca transformar la experiencia de quienes participan en los procesos educativos, promoviendo la formación de sujetos críticos capaces de reflexionar sobre la violencia y sus consecuencias. Como señalan las autoras, “estos procesos pedagógicos se orientan a formar en las nuevas generaciones criterios, principios y conciencia sobre la perversidad de la guerra y la urgencia de construir la paz” (Ortega et al., 2018, p.12). En este sentido la narrativa, los testimonios y los relatos de memoria como los presentes en las obras de Pilar Lozano se convierten en herramientas pedagógicas que posibilitan comprender el pasado, resignificar las experiencias del conflicto y fortalecer la formación ética y ciudadana desde el ámbito educativo.

Complementariamente, desde la perspectiva de (Bruner, 1997), las narraciones de Lozano funcionan como formas de pensamiento narrativo que permiten a los jóvenes lectores dar sentido a la violencia histórica. Cada relato organiza simbólicamente los hechos traumáticos, estimulando

la imaginación, la empatía y el vínculo con la memoria nacional. Así, la literatura de Lozano se convierte en un territorio de encuentro entre pasado y presente, entre experiencias individuales y colectivas, demostrando que narrar la violencia no solo educa, sino que también actúa como herramienta de reparación, resistencia y afirmación de la vida y la dignidad.

2.4 Infancia y memoria del conflicto armado en la narrativa literaria

En el ámbito de la literatura infantil y juvenil, investigaciones recientes como las de (García, 2024 & Castro, 2023), señalan que representar el conflicto armado desde la perspectiva de la infancia permite visibilizar experiencias que con frecuencia han sido silenciadas en los relatos tradicionales de la guerra. Estas narrativas muestran cómo fenómenos como el desplazamiento forzado, la desaparición o la violencia afectan directamente la vida de niños y niñas, convirtiendo la literatura en un medio para comprender y reflexionar sobre estas realidades. En el contexto colombiano, donde el conflicto ha marcado la vida social y cultural del país, la literatura infantil se configura como un espacio simbólico en el que se representan estas experiencias mediante relatos, metáforas e imágenes que permiten abordar hechos dolorosos desde un lenguaje sensible y accesible. En este sentido, los textos literarios no solo reflejan la complejidad de los eventos victimizantes, sino que también posibilitan procesos de memoria y construcción de paz al ofrecer escenarios de lectura, diálogo y reflexión sobre la historia reciente del país. Desde esta perspectiva las obras de Lozano se ubican entre la crónica y la ficción, caracterizada por un lenguaje que transmite la dureza de la guerra sin despojar al lector de la ternura, la sensibilidad y la capacidad de empatizar con los personajes.

Cuando esta literatura es leída por jóvenes universitarios que han estado directa o indirectamente expuestos al conflicto, se convierte en espejo y mediación: permite que los lectores identifiquen ecos de sus propias experiencias en las voces infantiles, fomentando la empatía, la reflexión crítica y la resignificación de sus recuerdos, al tiempo que se fortalece una conciencia ética y social sobre la historia reciente del país.

Para entender por qué los relatos de otros nos ayudan a comprender nuestra propia vida, es necesario reconocer que nadie aprende ni piensa de forma aislada. Como explica el autor: “El aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de recursos culturales” (Bruner, 1997, p.18) el pensamiento narrativo; permite

comprender cómo los seres humanos organizan la experiencia humana y construyen significados dentro de un contexto cultural. Desde esta perspectiva, la mente humana no se desarrolla de manera aislada, sino en relación con los códigos simbólicos y las prácticas culturales que dan forma a la experiencia y al conocimiento. En este sentido, Bruner señala que la vida mental se construye en interacción con los otros y con los recursos culturales que permiten interpretar el mundo y comunicar la experiencia vivida.

En esta misma línea la narrativa autobiográfica se establece como una forma favorecida de interpretación. “La narrativa permite organizar la experiencia humana y otorgar significado a los acontecimientos de la vida, convirtiéndose en una forma de comprensión de la identidad personal” (Bolívar, 2002, p.27) plantea que narrar la propia vida constituye una forma de comprenderse a sí mismo, ya que el sujeto organiza sus experiencias en un relato que les otorga coherencia y significado. En este proceso, la narración no solo describe hechos del pasado, sino que también contribuye a la construcción de identidad y conocimiento sobre la propia trayectoria vital.

A esta perspectiva se suma el planteamiento de (Porta, 2021), quien concibe la autobiografía como un proceso de configuración de una identidad narrativa situada, en que la vida narrada articula dimensiones de sociabilidad, temporalidad y territorialidad (Porta, 2021, pp.3-4) desde esta mirada la autobiografía no se limita a una reconstrucción lineal del pasado si no que se presenta como una experiencia sensible que da sentido a “discontinuidades, los recuerdos y las proyecciones del sujeto” (Porta, 2021, p.5) así, la narración autobiográfica permite vincular las pequeñas historias personales con los grandes relatos sociales, configurando modos de ser y de estar en el mundo.

Así mismo, expone que la auto narración “implica una dimensión estética, ética y política, en tanto posibilita interpretar la experiencia desde la sensibilidad, reconocer las huellas del pasado y proyectar horizontes de futuro” (Porta, 2021, p.6) en este contexto la memoria no es un registro fijo si no una construcción dinámica que se configura a partir del acto de narrar, permitiendo comprender la propia experiencia en relación con los otros y con el contexto histórico-cultural.

En el contexto del programa TEP-LEO, la lectura, la escritura y la oralidad se conciben como prácticas socioculturales que favorecen el diálogo entre la experiencia individual y la memoria colectiva. Desde esta perspectiva, cuando los estudiantes leen y producen narraciones

autobiográficas en diálogo con las obras de Lozano, la literatura deja de ser un objeto pasivo y se transforma en un instrumento activo de autocomprensión y construcción de memoria. Como señala Bolívar, la narrativa permite dar unidad a la experiencia vivida y convertir la historia personal en un proceso de reflexión y comprensión de sí mismo.

Luego del recorrido por las obras de Pilar Lozano y los estudios sobre infancia y memoria del conflicto armado en la narrativa literaria, es evidente que la literatura constituye un dispositivo fundamental para la construcción de memoria, la producción de sentido y la configuración de subjetividades en contextos marcados por la violencia. En el caso de Lozano, sus obras permiten comprender cómo la palabra escrita recupera experiencias silenciadas del conflicto, especialmente desde la voz de la infancia, configurando relatos que no solo documentan la guerra, sino que la interpretan, la humanizan y la ponen en circulación en espacios de lectura y reflexión.

En este sentido, la narrativa se consolida como un espacio de mediación entre la experiencia individual y la memoria colectiva, donde el lenguaje permite organizar lo vivido y otorgarle significado. Los aportes de autores como Bruner, Bolívar y Porta permiten comprender que narrar no es únicamente contar los hechos, sino estructurar la experiencia humana, construir identidad y dar forma a una memoria situada que articula dimensiones personales, sociales, culturales y temporales. De esta manera, la literatura no solo representa la realidad, sino que participa activamente en su interpretación y resignificación.

Asimismo, las pedagogías de la memoria, en el sentido planteado por Ortega, permiten comprender que estos procesos no se limitan al reconocimiento del pasado, sino que implican una apuesta formativa orientada a la construcción de sujetos críticos, sensibles y éticamente comprometidos con la comprensión de la violencia y la construcción de paz. Entonces, la narrativa literaria se convierte en una herramienta pedagógica que posibilita la reflexión sobre el conflicto armado y la recuperación de voces históricamente marginadas.

En relación con la presente investigación, estos aportes son fundamentales, ya que permiten sustentar la pertinencia de comprender la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas de mediación que favorecen la construcción de sentido y la configuración de subjetividades. En particular, el diálogo con las obras de Pilar Lozano en el contexto del programa TEP-LEO posibilita

que los estudiantes no solo accedan a relatos sobre el conflicto armado, sino que los resignifiquen desde su propia experiencia, articulando memoria individual y memoria colectiva.

De este modo, se evidencia que la literatura sobre el conflicto armado, especialmente aquella centrada en la infancia, no solo cumple una función estética o testimonial, sino también formativa, al propiciar procesos de lectura crítica, empatía y reflexión sobre la realidad social. En consecuencia, la narrativa se configura como un espacio privilegiado para la construcción de subjetividades que no se limitan a interpretar el mundo, sino que también se posicionan frente a él, reconociendo su capacidad de agencia y transformación.

En síntesis, los subcomponentes analizados convergen en la idea de que la memoria, la narrativa y la literatura constituyen ejes articuladores de procesos educativos y formativos que permiten comprender la experiencia humana en contextos de conflicto. En coherencia con la propuesta de investigación, esto reafirma la importancia de la mediación literaria en la educación superior como un escenario en el que los sujetos no solo lean textos, sino que se lean a sí mismos y a su historia, configurando nuevas formas de subjetividad y de construcción de sentido en clave ética, crítica y política.

Capítulo III

Tramas metodológicas: tejiendo la memoria desde la palabra

Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.

(Machado, 1912)

La construcción del camino metodológico en esta investigación no responde a una predeterminada, sino a un proceso que se ha configurado en la experiencia misma del encuentro con sujetos, la palabra y la memoria. En este sentido, la metodología se comprende como un

trayecto en permanente construcción, en el que las decisiones, las preguntas y las relaciones que surgen orientan el proceso investigativo. Más que la aplicación de unas técnicas se trata de habitar escenarios de escucha, interpretación y construcción de sentido en torno a las memorias de los estudiantes participantes.

3.1 Enfoque cualitativo y perspectiva narrativa (auto)biográfica

La presente investigación se inscribe en el *paradigma cualitativo*, orientado a comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y a la construcción social de la realidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento se configura a partir de la interpretación de sentidos, emociones y memorias situadas en contextos históricos, sociales y culturales específicos. En esta línea, la investigación cualitativa privilegia la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos, enfatizando la interpretación y la construcción de sentido por encima de la generalización de resultados (Galeano, 2004).

Dentro de este mismo paradigma, se adopta la *metodología de investigación narrativa (auto)biográfica*, la cual centra su interés en los relatos de vida como vía para comprender la experiencia humana. Este enfoque permite entender la vida como una trama de relatos mediante los cuales los sujetos construyen una identidad (Bolívar, 2014). De igual forma, la narrativa constituye una forma fundamental de conocimiento que posibilita organizar la experiencia y dotarla de coherencia (Bruner, 1997). Al elegir este camino, reconocemos que las historias de los estudiantes no son solo datos brindados, sino una manera de darle sentido a lo que han vivido. Ampliar esta mirada significa entender que cuando una persona narra su memoria, está haciendo un esfuerzo por comprenderse a sí misma y a su entorno. En esta investigación, la narrativa nos permite acercarnos a esas verdades personales que a veces no se pueden medir, pero que cuentan quiénes son ellos, qué sienten y cómo habitan su realidad. Se trata, en definitiva, de darle un lugar importante a su palabra para que sus vivencias dejen de ser momentos aislados y se conviertan en un relato con significado propio.

Asimismo, el relato no reproduce el pasado, sino que lo configura desde el presente, permitiendo procesos de resignificación de la experiencia (Ricoeur, 2003). En coherencia con lo anterior, este enfoque resulta pertinente para comprender cómo los estudiantes universitarios

resignifican sus experiencias vinculadas a contextos de violencia a través de la mediación literaria y sus propias narrativas

3.2 Participantes y escenario de la investigación

El estudio se desarrolla en el marco del programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia, orientado al acompañamiento de estudiantes de primer semestre en sus procesos de lectura, escritura y oralidad (Universidad de Antioquia, s.f). Este programa se configura como un espacio de acogida que promueve el acompañamiento entre pares para fortalecer habilidades en lectura, escritura y oralidad, reconociendo factores sociales, culturales y académicos que inciden en los procesos formativos

Inicialmente, participan aproximadamente 15 estudiantes de distintos programas académicos de la Universidad, con edades entre los 18 y 24 años, en su mayoría mujeres, pertenecientes a áreas como bibliotecología, archivística, ingeniería aeroespacial, astronomía y programas vinculados a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Con este grupo se desarrollan los talleres de mediación literaria.

Posteriormente, se selecciona un grupo focal de 10 estudiantes, mediante un muestreo intencional, se priorizan y focalizan participantes que responden de manera significativa a las propuestas de lectura y mostraron disposición para la construcción narrativa. Asimismo, se tuvieron en cuenta criterios como la participación en los talleres y la diversidad de experiencias relacionadas con contextos de violencia. También considerando que es clave mencionar los territorios desde donde provienen en su mayoría: En su mayoría son de Antioquia de zonas como Urabá y Medellín y su área metropolitana (barrios vulnerables como San Javier, santo Domingo Savio, Villa hermosa, Moravia, San Benito); solo hay que proviene del Quibdó (Chocó).

3.3 Fases de la investigación

El proceso investigativo se desarrolla en seis fases articuladas que permiten comprender la resignificación de la memoria como un proceso interpretativo, progresivo y situado. Estas fases no se entienden como momentos rígidos o lineales, sino como movimientos metodológicos que integran el trabajo de campo, la producción narrativa y la interpretación hermenéutica de la experiencia.

Fase 1: Contextualización y acercamiento al campo

En esta fase se realiza el acercamiento al programa TEP-LEO de la Universidad de Antioquia, escenario en el cual se desarrolla la investigación. Se reconoce el contexto institucional, académico y social de los estudiantes participantes, así como las condiciones de acompañamiento en procesos de lectura, escritura y oralidad. Este acercamiento permite identificar las características del grupo, sus trayectorias formativas y los contextos de procedencia, muchos de ellos marcados por experiencias de vulnerabilidad social y territorial, lo que configura el sentido de la investigación.

Este acercamiento se llevó a cabo a partir de ejercicios de observación participante y la vinculación a diversas actividades formativas del programa. Una de las primeras acciones desarrolladas en el centro de práctica fue el acompañamiento a la docente cooperadora Adriana Ariza en la implementación de talleres enfocados en la lectura y la escritura, lo cual permitió un acercamiento progresivo a los estudiantes desde sus intereses, necesidades y formas de participación. De igual manera, se realizaron conversatorios, actividades lúdico-corporales y dinámicas grupales orientadas a fortalecer la interacción, la expresión y la construcción de confianza en el aula. Estas experiencias posibilitaron reconocer las trayectorias formativas de los estudiantes y los contextos de procedencia, muchos de ellos atravesados por condiciones de vulnerabilidad social y territorial, lo que contribuyó a delimitar y dar sentido al enfoque de la investigación.

Fase 2: Construcción conceptual y teórica

En esta fase se desarrolla la fundamentación teórica que orienta el proceso investigativo a partir de la articulación entre literatura, memoria, narrativa y construcción de sentido como ejes centrales del estudio. Desde este horizonte, se retoman los aportes de la investigación narrativa como forma de comprensión de la experiencia humana, en tanto permite organizar y dotar de significado a las vivencias de los sujetos (Bruner, 2013). De igual manera, se incorpora la hermenéutica como enfoque interpretativo que posibilita comprender el sentido de las experiencias desde su historicidad y contexto (Gadamer, 1998).

Asimismo, se asume la memoria como una construcción narrativa en permanente reinterpretación, en la que el pasado se resignifica desde el presente, configurando procesos de identidad y sentido en los sujetos (Ricoeur, 2004). Estos ejes permiten establecer una relación entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad y los procesos de significación de la experiencia en contextos atravesados por el conflicto armado.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, que privilegia la comprensión de las experiencias y significados contruidos por los participantes en su contexto. En este marco, la perspectiva narrativa se asume como una vía para comprender cómo los sujetos organizan y dotan de sentido a sus vivencias (Bruner, 2013), mientras que la hermenéutica permite interpretar dichas experiencias desde su historicidad y contexto, en tanto la distancia histórica no constituye una separación, sino un espacio productivo de comprensión (Gadamer, 1998). Esta articulación teórico-metodológica fundamenta el diseño de estrategias de mediación literaria orientadas a la narración, la reflexión y la interpretación de la experiencia en los estudiantes del programa TEP-LEO.

Fase 3: Implementación de las estrategias metodológicas

En coherencia con el objetivo de la investigación, orientado a resignificar las memorias de los estudiantes a través de procesos de mediación literaria, las estrategias metodológicas se organizan en tres macro estrategias que articulan la experiencia pedagógica, la construcción narrativa y la reflexión investigativa, las cuales permiten profundizar en las experiencias de los participantes y en la construcción de sus relatos de vida. Estas estrategias posibilitan el surgimiento de memorias individuales y colectivas, configurando el corpus principal para el proceso interpretativo que se desarrollará en la siguiente fase.

En primer lugar, se propuso la realización de *Talleres de lectura y escritura*, como espacios de mediación que favorecen la construcción de sentido a partir del encuentro entre el lector, el texto y su experiencia (Colomer, 2005). En esta investigación, permiten estimular el recuerdo y la resignificación de la memoria a través de la lectura, la escritura y la oralidad desde el hacer en colectivo y a varias manos. En ese sentido, esta estrategia es el escenario central de la experiencia pedagógica, en el que la mediación literaria posibilita la evocación, interpretación y resignificación

de la memoria. La mediación se entiende como un proceso de encuentro entre el sujeto, el texto y su experiencia, favoreciendo la construcción de sentido.

Vale la pena resaltar que, los talleres se implementan a partir de algunos principios orientadores, entre los que se encuentran: *la lectura en voz alta* de obras literarias de Pilar Lozano, los *espacios de conversación* y los ejercicios de *escritura*. Asimismo, se incorporan otras estrategias de mediación simbólica que amplían las formas de expresión de la memoria. Entre ellas se encuentran las *cartografías de memoria* (territoriales), entendidas como una estrategia participativa que permite representar el territorio desde las experiencias y significados de los sujetos, comprendiendo el espacio como una construcción social (Galeano, 2004). En este estudio, estas posibilitan reconstruir trayectorias de vida y relaciones con el territorio. Por otro lado, se emplean las siluetas corporales, en las que se reconoce el cuerpo como un espacio donde se inscriben experiencias y emociones, permitiendo expresar la memoria desde una dimensión sensible (Breton, 2002). En esta investigación, facilitan la expresión de vivencias difíciles de verbalizar.

En segundo lugar, se implementaron las ***narrativas autobiográficas***. Esta estrategia se orienta a la producción e interpretación de relatos autobiográficos como vía para comprender la experiencia y construir sentido. Éstas permiten que los sujetos organicen, interpreten y resignifiquen sus vivencias a través del lenguaje (Bruner, 1997). Desde este marco, se emplean varias técnicas que favorecen la expresión del “yo” narrativo. Entre ellas se encuentran los *microrrelatos autobiográficos*, entendidos como narraciones breves que condensan experiencias significativas, facilitando procesos de introspección y resignificación de la memoria. A través de estos, los participantes logran organizar sus vivencias y otorgarles nuevos sentidos desde el presente.

De igual forma, se implementan ***entrevistas semiestructuradas***, las cuales constituyen una técnica flexible que permite profundizar en los relatos de los participantes mediante preguntas orientadoras (Kvale, 2011). Estas entrevistas posibilitan explorar las narrativas del “yo” en relación con la memoria, ampliando la comprensión de las experiencias relatadas. En conjunto, estas estrategias permiten recoger y comprender los procesos de resignificación de la memoria desde la voz de los participantes, en coherencia con el enfoque narrativo de la investigación.

Y finalmente, se propone la estrategia metodológica de *Bitácoras de memoria y diarios de campo*, realizadas por las maestras que permiten orientar al registro, seguimiento y reflexión del proceso investigativo de la práctica pedagógica e investigativa. En ese sentido, *los diarios de campo* permiten documentar, interpretar y dar sentido a lo vivido durante el desarrollo de la investigación (Galeano, 2004). Estos, consignan en tiempo real, reflexiones entorno a los talleres, las interacciones entre los participantes, las emociones y afectaciones emergentes, así como las reflexiones e interpretaciones construidas por las investigadoras a lo largo del proceso. Desde esta perspectiva, el proceso investigativo también atraviesa el cuerpo y la experiencia de quienes investigan, lo que permite comprender la resignificación no solo en los participantes, sino también en las propias investigadoras. En el caso de las *bitácoras* posibilitan hacer seguimiento a las transformaciones en las narrativas y en las formas de comprender las experiencias, evidenciando así los procesos de resignificación de la memoria a lo largo del estudio.

En definitiva, la información recolectada a través de estas estrategias será analizada en el capítulo correspondiente desde un enfoque interpretativo, en coherencia con la perspectiva narrativa que orienta la investigación y la co-creación como modos de situar el papel activo de las maestras investigadoras.

Fase 4: Interpretación hermenéutica y narrativa de la información

En esta fase se desarrolla el proceso de análisis e interpretación de la información producida durante el trabajo de campo, a partir de un enfoque hermenéutico–narrativo que permite comprender los sentidos que emergen en las experiencias contadas por los participantes. El análisis se realiza sobre los microrrelatos autobiográficos, las entrevistas semiestructuradas, las cartografías de memoria, las siluetas corporales y los registros consignados en las bitácoras de las investigadoras.

El proceso interpretativo se asume desde la hermenéutica filosófica, entendida como un ejercicio de comprensión en el que el sentido no está dado de antemano, sino que se construye en la relación entre el texto, el contexto y el sujeto que interpreta. En este sentido, siguiendo a (Gadamer, 1998, p.331) “la comprensión está siempre históricamente afectada”, lo que implica que todo acto interpretativo se encuentra mediado por la historicidad del sujeto. Asimismo, la comprensión se desarrolla a través de un movimiento circular entre las partes del relato y su

totalidad, en tanto “el todo debe entenderse desde lo individual y lo individual desde el todo” (Gadamer, 1998, p. 360), lo que permite ampliar progresivamente los horizontes de sentido de las narraciones.

A partir de este enfoque, el análisis inicia con una lectura cuidadosa y reiterada de los relatos producidos por los estudiantes, con el fin de identificar esas unidades de sentido relacionadas con la memoria, la experiencia de violencia, el territorio y la construcción de subjetividad. Estas unidades no se entienden de manera aislada, sino en relación con el conjunto de la narrativa y el contexto de producción de los relatos.

Posteriormente, desde el enfoque narrativo propuesto por Bruner, se reconoce que “la narrativa es una forma de organizar la experiencia y la memoria humana” (Bruner, 1991, p. 4), lo que permite comprender cómo los participantes configuran sus vivencias a través del lenguaje. En el campo educativo Bolívar amplía esta perspectiva al señalar que “la identidad se construye narrativamente” (Bolívar, 2002, p. 56), articulando pasado, presente y proyección de futuro en los relatos. Se analiza cómo los participantes organizan su experiencia a través del lenguaje, configurando relatos que otorgan coherencia a su vivencia.

De manera complementaria, desde los aportes de Ricoeur, se asume que la narrativa implica configuración del tiempo vivido, en tanto “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de modo narrativo” (Ricoeur, 2004, p. 113). En este sentido la memoria no se reproduce de forma literal, sino que se reinterpreta desde el presente permitiendo comprender cómo los estudiantes resignifican sus experiencias, especialmente aquellas vinculadas a contextos de violencia, dándole nuevos sentidos a través del relato.

El proceso de interpretación se desarrolla en tres momentos articulados: primero la lectura comprensiva e intencional de los relatos; segundo, la identificación de comprensiones emergentes de sentido; y tercero, la interpretación profunda en dichos ejes en diálogo con el marco hermenéutico y narrativo de la investigación. Este movimiento interpretativo permite comprender regularidades, tensiones, silencios y resignificaciones presentes en las narrativas.

En conjunto, la interpretación hermenéutica–narrativa no busca únicamente describir la experiencia de los participantes, sino comprender cómo los sujetos producen un nuevo sentido

sobre su memoria, cómo reorganizan su experiencia a través del lenguaje y cómo esa narración contribuye a la construcción de su subjetividad.

Fase 5: Devolución a los participantes y ética de la investigación

La devolución no se entiende únicamente como la entrega de resultados, sino como un acto ético y pedagógico que permite reconocer las voces de los participantes y validar sus experiencias dentro de este proceso investigativo. En esta fase se contempla la socialización de los hallazgos con los participantes del estudio, específicamente con los estudiantes que hicieron parte del proceso y el docente cooperador de la institución.

Se realiza mediante un único encuentro presencial, desarrollado en el aula de clase, con una duración definida, en el que como investigadoras presentamos de manera organizada las narrativas construidas y las principales interpretaciones. Este espacio tiene un carácter estructurado y orientado, apoyado en recursos como una presentación breve y la lectura de algunos fragmentos representativos de los relatos.

La participación de los estudiantes se limita a un momento puntual de retroalimentación, mediante preguntas orientadas que permiten confirmar o matizar las interpretaciones, sin abrir el espacio a una discusión amplia. De este modo, se reconoce a los participantes como co-autores del proceso, garantizando la validación de la información sin desbordar los tiempos ni los alcances de la investigación.

En cuanto a la *ética de la investigación*, se desarrolla bajo los principios éticos establecidos por la Universidad, garantizando el respeto, la dignidad y la protección de las personas participantes durante todo el proceso investigativo. Dado el carácter cualitativo del estudio y su enfoque en experiencias y narrativas, se reconoce la sensibilidad de la información recolectada, por lo cual se asume un compromiso riguroso con su manejo responsable. En este sentido, se establecen los siguientes principios.

El respeto y la autonomía constituyen un principio fundamental de esta investigación, en tanto se reconoce a los participantes como sujetos autónomos, con la libertad de decidir su vinculación o retiro del proceso en cualquier momento. Para ello, se garantizará el uso del

consentimiento informado y la posibilidad de proteger su identidad mediante el anonimato o el uso de seudónimos, según su preferencia. De igual forma, se asume el principio de *acción sin daño*, procurando minimizar cualquier riesgo físico, psicológico o social que pudiera derivarse de la participación. En este sentido, se buscará que la experiencia investigativa genere aportes positivos tanto a nivel individual como colectivo, evitando situaciones que puedan afectar la integridad de las personas.

Asimismo, se garantizará la *confidencialidad* de la información recolectada, la cual será utilizada exclusivamente con fines académicos y resguardada de manera segura, evitando la divulgación de datos que permitan la identificación de los participantes sin su autorización expresa. Del mismo modo, se proporcionará *información clara y transparente* sobre los objetivos, la metodología, los alcances y los posibles resultados del estudio, de manera previa y comprensible, favoreciendo así una participación consciente e informada. Finalmente, se *respetarán las producciones y aportes contruidos por los participantes*, reconociendo su autoría cuando ello resulte pertinente y haya sido previamente acordado, especialmente en aquellos ejercicios narrativos y creativos que hagan parte del proceso investigativo.

Adicionalmente, la investigación tendrá en cuenta el contexto social de los participantes, promoviendo el respeto por la diversidad, el diálogo de saberes y el cuidado emocional durante el desarrollo de las actividades y se realizará una devolución de resultados a la comunidad participante, de forma clara y respetuosa, asegurando que el conocimiento generado contribuya de manera ética y responsable.

Capítulo IV

Entre voces y memorias: Narrativas compartidas

Relatar siempre será un acontecimiento que pasa por nuestros cuerpos y sentidos, en tanto activa una experiencia sensible que permite habitar mundos posibles. Esta idea dialoga con lo planteado por Jorge Larrosa, quien afirma que “la experiencia es eso que nos pasa” (Larrosa, 2006, p. 88), resaltando el carácter sensible y transformador de lo vivido. Asimismo, se vincula con la

metáfora de los “*portales mágicos*” evocada por Graciela Montes (2017), donde la narración se configura como un espacio de tránsito hacia otras realidades. Desde esta perspectiva, como maestras en formación e investigadoras, nos reconocemos en las palabras construidas por las y los estudiantes, así como en los escenarios de memoria que emergen a partir de las historias de Pilar Lozano. En este proceso, habitar la investigación implicó registrar en cada página en blanco de nuestro diario pedagógico aquellas experiencias que nos movilizaron, que nos tocaron fibras, que nos identificaron, pero que también nos interrogaron como futuras Licenciadas en Lengua Castellana y Literatura. En consecuencia, este capítulo se configura a partir de una apuesta por entrelazar el diario de campo pedagógico, con nuestras propias voces y la de los estudiantes participantes, dando lugar a una construcción colectiva de sentido que articula experiencia, memoria y narrativa.

Vale la pena resaltar que, los nombres que a continuación se van a utilizar en las meta-narrativa, hacen parte de las obras literarias de Pilar Lozano y se proponen desde un ejercicio de creación literaria en aras de posibilitar desde la metáfora y la literatura, otros tejidos de sentido y significación en los textos. Con respecto a los nombres de los estudiantes, no se utilizarán de manera directa, ya que, por un asunto ético, no se nombrarán.

- Estudiante I. Julián
- Estudiante II. Martínez
- Estudiante III. Mayerli
- Estudiante IV. Elvira
- Estudiante V. Matilde
- Estudiante VI. Cordillera
- Estudiante VII. Moncho

4.1 Memoria 1: Entre silencios y palabras: Crónica de un encuentro

El presente apartado recoge la primera memoria construida a partir de los diarios de campo y los meta-relatos elaborados durante el proceso en el programa TEP-LEO. En ella se entrelazan la experiencia vivida como maestra en formación y las voces de las y los estudiantes participantes, dando lugar a una narración en clave de crónica que permite reconstruir los encuentros pedagógicos desde su dimensión sensible, corporal y narrativa. Mas que un registro lineal de lo ocurrido, esta memoria configura un tejido de fragmentos donde el silencio, la palabra y la emoción se articulan

para dar cuenta de cómo la lectura, la escritura y la oralidad se convierten en mediaciones para nombrar la experiencia y construir sentidos compartidos.

Diario Pedagógico de la maestra Carolina....

Día 10 de septiembre de 2025, camino a casa, el pensamiento insistía: ¿cómo será el siguiente taller? La expectativa se mezclaba con el miedo, con ese silencio que también habita cuando aún ni sabe cómo nombrarse en el lugar de maestra en formación. Ese día entendí que llegar a TEP-LEO no era solo asistir a un espacio académico, sino situarme frente a otros, y también frente a mí misma.

El primer encuentro estuvo marcado por un silencio compartido. No era un vacío incomodo sino una pausa cargada de expectativa. Nos mirábamos sin decir mucho, como si cada uno guardara algo que todavía no estaba listo para salir. Fue en ese ambiente donde la lectura en voz alta de *Era como mi sombra* (Lozano, 2023), abrió la primera grieta. La palabra comenzó a circular: tímida pero firme.

Recuerdo con claridad el momento en que una frase irrumpió en el aula: “*El traquetazo de los tres tiros, el sonido sordo del cuerpo al desplomarse...*” (Lozano, 2023). No hubo preparación. La escena cayo de golpe, como suelen aparecer ciertas memorias. Nadie hablo inmediatamente, el silencio volvió, pero esta vez distinto; más denso, más lleno.

En el diario de campo anote palabras sueltas que empezaron a emerger: miedo, tristeza, impacto. No eran discursos elaborados, eran fragmentos. La lectura no paso primero por lo racional, sino por el cuerpo.

Día después en la sesión del 17 de septiembre, Julián compartió un recuerdo de infancia. Hablo de noches en las que el miedo no se nombraba, pero se sentía en todo “mi mama apagaba las luces temprano “Mi mamá apagaba las luces temprano y decía que era mejor no asomarse a la ventana, mientras la escuchaba no pude evitar relacionarlo con la obra de Lozano”. (Producción textual, Sesión N.4, 17 de septiembre, 2025). Allí como en su relato la violencia no siempre se explica, pero siempre se percibe. Es una atmosfera que se instala.

En otra lectura aparece “Julián” (Lozano, 2023), esa figura que acompaña al narrador: “Daba un paso y él iba detrás, tomaba una decisión y él la seguía como si fuera suya” (Lozano, 2023, capítulo 1), esa idea de compañía resonó en el grupo. Poco a poco, comenzaron a aparecer otras voces: familias, amigos, docentes. Figuras que, en medio de la dificultad, han sido sostén.

La estudiante Mayerli habló de historias familiares que casi no se cuentan: desplazamientos, pérdidas, silencios heredados. No necesito decirlo todo. Ahí comprendí que el silencio también es una forma de memoria. La literatura, en ese momento, no fue solo lectura, sino mediación: permitió reconocer lo no dicho.

A medida que avanzaron los talleres, la escritura comenzó a abrir otros caminos. La Estudiante Elvira señala que muchas experiencias de miedo o dificultad en la escuela permanecen en la memoria como momentos de inseguridad. Sin embargo, cuando hay acompañamiento, esos recuerdos pueden transformarse. La escritura aparece entonces como un espacio donde lo vivido se reorganiza, donde el pasado se nombra de otra manera.

En otros casos, la memoria se sitúa en el cuerpo. En la sesión 8, octubre 22 propusimos la actividad de siluetas y algo cambio en el ambiente. Relatarse desde el cuerpo implicaba exponerse de otra manera. Vi como algunas manos dudaban antes de escribir. En las siluetas comenzaron a aparecer palabras como “ansiedad”, “miedo”, “fragilidad” y “dudas” fueron ubicadas en el pecho, la cabeza o el estómago. Al mismo tiempo, en esos mismos espacios aparecieron “esperanza”, “familia” y “metas”. El estudiante Martínez lo expresó así: “habló del pecho como lugar de ansiedad, pero también de esperanza”. Dijo: “Es el mismo lugar, pero no significa lo mismo” (Siluetas de memoria, 2025). El cuerpo, como en la obra de Lozano, no solo es atravesado por la experiencia, sino que la guarda y la resignifica.

Por otro lado, el miedo también se desplaza hacia otros escenarios. La estudiante Matilde lo sitúa en su vida académica, recordando momentos en los que algún error era señalado públicamente. La posibilidad de fallar se convierte en una experiencia constante, pero también en un proceso de aprendizaje. No desaparece, pero cambia de lugar.

Entre todas estas narraciones, comenzaron a aparecer también gestos de cuidado: una madre que consuela, una docente que acompaña, un gesto que permanece. Recordé entonces otro

fragmento de la obra, cuando en medio de la dureza, el narrador mira el cielo y espera una lluvia de estrellas para “dejar a un lado pensamientos amargos” (Lozano, 2023., cap1.). Esa imagen, aunque breve, quedo flotando en mi como una posibilidad: incluso en medio de la violencia, hay lugar para el respiro.

Con el paso de los encuentros, las voces dejaron de estar aisladas. Se fueron entrelazando. No como una historia lineal, sino como un tejido de fragmentos. La obra de Lozano dejo de ser un texto externo y se convirtió en un puente.

Hoy puedo decir que el aula se transformó. Ya no era un solo espacio académico, sino un lugar donde lo vivido podía nombrarse, compartirse o incluso permanecer en silencio, pero ya no en soledad.

4.2 Memoria 2. Donde el silencio también tiene nombre.

Esta memoria recoge la segunda reconstrucción a partir de la entrevista a profundidad y el diario pedagógico, la escritura se detiene en la experiencia singular de una estudiante, cuya historia de vida permite comprender como el silencio, lejos de ser ausencia, se configura como una forma de memoria atravesada por el territorio, el conflicto y las condiciones de existencia, a través de una narrativa donde se construyen fragmentos de su trayectoria vital y donde la oralidad, la escritura y la escucha se entrelazan como posibilidades para nombrar lo vivido y resignificar aquello que durante mucho tiempo permaneció innombrado.

Diario Pedagógica de la maestra Kelly....

La Estudiante *Cordillera*, nació el 30 de marzo del 2002. No recuerda su infancia como una historia completa, sino como una suma de fragmentos que regresan con la fuerza de los lugares. Berreberre, en medio del Baudó, no es solo el sitio donde nació, es el espacio en el cual aprendió a mirar antes de hablar, a escuchar antes de nombrar. Allí, entre el sonido constante del río Baudó y el verde espeso que parece no terminar nunca; creció entendiendo que la vida no siempre se

cuenta en palabras. A veces se siente en el cuerpo, en la manera de caminar con cuidado, en la forma de bajar la voz cuando alguien menciona algo que no debe decirse, en su acento o simplemente en esa voz tan susurrada que a veces ni se siente.

Su infancia no estuvo llena de cosas materiales, pero sí, de presencias o ausencias de personas que marcaron su manera de estar en el mundo. *“no tuve juguetes, ni muchas comodidades, pero aprendí a salir adelante con lo poco que tenía”*. (Entrevista, sesión 10, noviembre 5 de 2025) Su madre, la finca, los recorridos por la selva, el murmullo del agua y los pájaros fueron su forma de habitar la vida. Y, aun así, junto a esos recuerdos también habita otro aprendizaje más silencioso; el miedo. No un miedo que se nombra fácilmente, sino que se instala en la vida cotidiana que se volvió parte del ambiente, como si fuera otro sonido del territorio.

En Berreberre y en otros lugares de Baudó como en Quibdó cuando más adelante tuvo que desplazarse, la presencia del conflicto no siempre se anunciaba. Muchas veces simplemente estaba. Se sentía en las miradas, en las conversaciones incompletas, en el aire tosco, en las aguas rojizas, en los salones vacíos y en las advertencias que no se explicaban del todo. Por eso aprendió que no todo se podía decir *“había muchas cosas que no se podían decir... uno tenía que ser muy cuidadoso con lo que hablaba y con quien lo hacía”* (Entrevista, 2025). La palabra entonces no solo era comunicación; era riesgo. En su comunidad, La oralidad convivía con el silencio *“en mi comunidad la oralidad era muy importante, pero también había mucho silencio”* (Entrevista, 2025) y en ese equilibrio frágil entre hablar y callar, Estudiante Y, creció más como oyente que como hablante, más atenta a los gestos que a las palabras.

Cuando recuerda su paso por la escuela, no lo hace desde el aprendizaje, sino desde la ausencia. Entre Berreberre y luego Quibdó, su proceso educativo estuvo marcado por limitaciones *“desde preescolar hasta noveno no tuve muchas oportunidades de aprendizaje”* (Entrevista, 2025). La escuela no fue un lugar para narrarse, sino un espacio que muchas veces no lograba reconocer los saberes contruidos en su experiencia de vida, escribir no era una forma de expresión; era una tarea. *“nunca vi la escritura para contar lo que me pasaba”*, como si esa frase cerrará toda una etapa de su vida. Pero hay recuerdos que quiebran cualquier intento de normalidad. La desaparición de su tío tenía apenas 14 años, marcó un antes y un después. A partir de ese momento, su relación con el entorno cambió: el miedo se volvió más presente, la desconfianza marcó su forma de habitar

los espacios y la escuela quedó aún más distante, incapaz de dar sentido a lo que estaba viviendo. A esto se suman otras escenas que guarda en su memoria: hombres llegando al pueblo, cuerpos golpeados, el miedo colectivo que no necesitaba explicación. “*ver eso siendo niña fue muy duro*”, recuerda. Vivir en medio de estas situaciones no era algo extraordinario: era tristemente, parte de lo cotidiano. “*El conflicto era algo que uno vivía como parte de la vida*”, dice, como quien nombra lo innombrable.

Con esas huellas, heridas y dolores, llegó a Medellín y posteriormente a la Universidad El tránsito, no fue sólo geográfico, fue también simbólico. Llegar a un espacio académico, significó enfrentarse a otras formas de lenguaje propias de la vida universitaria, como la escritura académica, la argumentación, la lectura crítica y el uso de un lenguaje más formal, a otras exigencias, otras maneras de habitar la palabra. Allí, el silencio que antes había sido protección empezó a convertirse en obstáculo. “me daba miedo no estar al nivel de los demás” recuerda, “guardaba silencio muchas veces”. Sin embargo, algo empezó a cambiar “acudí a unos talleres llamado TEP-LEO” Al inicio, el silencio siguió presente, pero ya no era el mismo. La palabra no se imponía, se ofrecía. La lectura en voz alta de textos fue algo nuevo “Era como mi sombra”, escuchar la historia de otros niños atravesados por la guerra, no solo le generó tristeza o impacto, género reconocimiento. “sentí que conectaba con muchas cosas que viví” Por primera vez lo vivido encontraba un eco fuera de sí misma.

La escritura apareció como una posibilidad distinta, ya no se trataba de cumplir con un ejercicio académico, sino de intentar organizar aquello que siempre había estado fragmentado: “*empecé a ver la escritura como una forma de expresarme*” dice; *no fue fácil*. Aunque las palabras no salían de forma ordenada ni completa, empezaron a aparecer “*he aprendido a escribir sobre mi historia, sobre mis raíces, sobre mis lugares, he aprendido a escribir sobre mi*”.

Hoy, cuando *Cordillera* piensa en Berreberre, en el Medio Baudó, en Quibdó y en todo lo que ha atravesado, lo hace reconociendo su historia y las experiencias que la han marcado. Su pasado sigue ahí, como parte de lo que es, pero ya no la define por completo. “Me veo como una sobreviviente”, “me define la resistencia”, dice, sin quedarse en el dolor, sino elaborándolo desde la palabra. Encontró nuevas herramientas; la escritura, la lectura y la oralidad para organizar su memoria, nombrar lo innombrable en sus propios términos y reconocer que su historia no termina

en el dolor. Porque si algo ha aprendido en este camino es que, incluso en los territorios donde el silencio fue necesario, la palabra puede encontrar otras formas de aparecer, y que, a veces, empezar a hablar no significa romper el silencio, sino transformarlo, al convertirlo en un espacio desde el cual es posible narrar, comprender y resignificar la experiencia vivida.

Capítulo V

Análisis y hallazgos de la investigación

El presente capítulo desarrolla el análisis y los hallazgos de la investigación, orientados a comprender la relación entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) y la mediación literaria, particularmente a partir de la obra de Pilar Lozano, en la construcción de memoria histórica en estudiantes universitarios. Este análisis se organiza en torno a tres ejes fundamentales: (1) la articulación entre las prácticas LEO y la mediación literaria como escenario pedagógico para la emergencia y resignificación de la memoria; (2) la construcción de memoria histórica como un proceso que posibilita el despliegue de la subjetividad política de los estudiantes; y (3) la relación entre la literatura y el mundo de la vida, entendida como un puente que conecta la experiencia personal con marcos sociales más amplios. En este sentido, se parte de la comprensión de que la memoria no se presenta como un relato acabado, sino como un proceso en construcción, atravesado por el lenguaje, la experiencia y las mediaciones pedagógicas, en el que la palabra, sea leída, escrita o dicha, se convierte en un espacio para narrar, comprender y resignificar lo vivido.

Teniendo en cuenta lo anterior, lo primero es responder al objetivo orientado a comprender la relación entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) y la mediación literaria, particularmente a partir de la obra de Pilar Lozano, en la construcción de memoria histórica en estudiantes universitarios. En este marco, se reconoce que dichas prácticas no operan de manera aislada, sino que se configuran como un entramado pedagógico que posibilita la emergencia, narración y resignificación de experiencias vinculadas al conflicto armado colombiano.

Tabla 1 Acontecimientos de memoria a la luz de los relatos y prácticas LEO

Estrategia / Sesión	Participantes	Narrativas (relatos / literatura)	Enunciado analítico (pista de análisis)
Lectura en voz alta (Sesión 1)	Grupo general	“silencio atento”, “mancha roja”, “cuerpo desplomado”	La lectura activa memoria sensorial y emocional, configurando una experiencia de resonancia. Lo ético
Debate lectura (Sesión 2)	Grupo 1	“el niño no elige libremente, actúa por miedo o necesidad. Esta influenciado por adultos, hay pobreza y abandono” relacionándolo con “reclutamiento forzado en zonas rurales” y la denuncia Lozano “el estado no protege la infancia. La guerra roba la niñez”	Construcción de memoria desde marcos estructurales (víctima del conflicto) Lo político
Debate lectura (Sesión 2)	Grupo 2	Reconoció ambigüedad “Siente miedo, pero también participa. Obedece órdenes, pero hace daño”, denunciando que “la guerra deshumaniza” y “los niños terminan cargando culpas de adultos”.	Ambigüedad ética: emergencia de subjetividad política compleja Lo ético y lo político
Debate lectura (Sesión 2)	Grupo 3	“Dispara, hace parte activa del grupo, aunque sea niño, si mata también es responsable”, vinculándolo a masacres del conflicto.	Tensión ética: atribución de responsabilidad en contextos de violencia Lo ético
Debate lectura (Sesión 2)	Grupo 4 y 5	destacaron emociones y contexto social: “tristeza, miedo, culpa, nostalgia por la infancia perdida” y “falta de educación, pobreza extrema, ausencia del estado” conectando con “familias desplazadas” y “ciclos de violencia generacional”.	Lectura como interpretación social del conflicto armado Lo político
Mesa redonda (Sesión 3)	Grupos 1 y 2	Ronda 1 grupo 1, defienden de que es “víctima”: “fue reclutado siendo	Desarrollo de argumentación crítica

		menor. Actúa bajo órdenes, no tiene madurez”, citando “expresiones de miedo” y “dependencia de figuras adultas” (cap. 7). Grupo 2, defienden que es “victimario”: “participa en acciones armadas, sus acciones generan daño real”.	y posicionamiento político. <i>Lo político</i>
Escritura vivencial (Sesión 4)	Estudiantes	relatos de miedo, pérdidas, experiencias escolares	Escritura como elaboración simbólica de la experiencia <i>Lo ético</i>
Oralidad corporal (Sesión 5)	Estudiantes	gestualidad, postura, expresión emocional	La memoria se manifiesta también como experiencia corporal <i>Lo estético</i>
Evocación inicial (Sesión 6)	Estudiantes	“fragmentos”, “palabras sueltas”, silencios	La memoria emerge fragmentada; el silencio como forma de memoria <i>Lo ético</i>
Lectura mediada (Sesión 7)	Estudiantes	“me resulta familiar”, “uno crece sabiendo...”	Identificación narrativa: literatura como mediación indirecta de la memoria <i>Lo ético</i> <i>Lo estético</i>
Siluetas corporales (Sesión 8)	Estudiantes	“miedo”, “ansiedad”, “esperanza”, “paz”	Coexistencia de dolor y resignificación en la memoria corporal <i>Lo estético</i>
Cartografías de memoria (Sesión 9)	Estudiantes	“de desplazada a sobreviviente”, “rompo el silencio”	Configuración narrativa de identidad y proyección de futuro <i>Lo ético</i>

Acorde a lo anterior, no presentamos unos análisis categoriales, ni mucho menos queremos establecer matrices de análisis, la intención es organizar la información de manera que, nos permita

evidencia las estrategias implementadas, la relación con las voces de los participantes en la investigación y los posibles hallazgos que se entrelazan con los ejes de análisis que propusimos al inicio. En ese sentido, nos permitimos establecer una macro conclusión que evidenciamos que los enunciados permiten develar la configuración de sujetos políticos a través de la narrativa y la literatura como actos de resistencia, construcción de memoria histórica, pero también, como posibilidad de desplegar las prácticas LEO como una mediación en el conflicto armado colombiano.

5.1. El puente literario de Pilar Lozano: mediación y prácticas LEO para el diálogo con la historia.

El análisis permite comprender la relación entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) y la mediación literaria en la construcción de memoria histórica. De esta forma, se evidencia cómo estas prácticas, mediadas por las obras de Lozano, configuran un escenario pedagógico en el que la memoria histórica no se aborda únicamente como un contenido, sino como una experiencia vivida, narrada y resignificada por los estudiantes. A partir de los diarios de campo, se identifica que las prácticas de lectura, escritura y oralidad operan de manera articulada, posibilitando la emergencia de la memoria desde dimensiones emocionales, simbólicas, corporales y críticas, en coherencia con una perspectiva narrativa de la experiencia.

En este sentido, y en diálogo con (Murillo, 2019, p.36), puede afirmarse que lo vivido en el aula confirma que “el mismo vivir constituye una praxis narrativa”, es decir que los estudiantes no solo narran sus experiencias, sino que las configuran y resignifican en el acto mismo de decirlas, escribirlas y compartirlas. En consonancia, (Ricoeur, 2003) plantea que la experiencia humana se configura narrativamente, en tanto el sujeto organiza los acontecimientos de su vida otorgándoles sentido a través del relato, lo que permite comprender que narrar no es solo recordar, sino reinterpretar el pasado desde el presente (Ricoeur, 2003, p.140). Así mismo desde la perspectiva de (Jelin, 2002) la memoria no es un proceso individual ni estático, sino una construcción social situada, en la que los sujetos elaboran sentidos sobre el pasado en marcos colectivos de significación, (Jelin 2002, p.17) de este modo, las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) no solo median el aprendizaje, sino que se constituyen en espacios donde los estudiantes reconstruyen y resignifican sus experiencias, La devolución no se entiende únicamente como la

entrega de resultados, sino como un acto ético y pedagógico que permite reconocer las voces de los participantes y validar sus experiencias dentro del proceso investigativo produciendo sentidos sobre la propia vida y el pasado en diálogos con otros.

MATILDE

Recuerdo que, en mi barrio, cuando era pequeña, las noches no eran tranquilas. A veces se escuchaban gritos o ruidos lejanos que los adultos intentaban disimular. Yo no entendía del todo lo que pasaba, pero sentía el miedo en el ambiente. Mi mamá apagaba las luces temprano y decía que era mejor no asomarse a la ventana.

Ilustración 1 (2025) Sesión 4- 17 de septiembre de 2025. Ejercicios prácticos de escritura

5.2. La lectura, la escritura y la oralidad como actos de resistencia en la construcción colectiva de la memoria

En contextos atravesados por la violencia, la lectura se distancia de una función meramente técnica para situarse como una experiencia de resonancia que activa la memoria y la sensibilidad de los sujetos. En la sesión 1, la lectura en voz alta de *Era como mi sombra* generó “un ambiente de silencio atento”, acompañado de emociones como miedo, tristeza e impacto, así como de imágenes sensoriales persistentes como “la mancha roja” o “el cuerpo desplomado” permanecieron en las intervenciones de los estudiantes.

Este tipo de respuesta muestra que el acto lector no se limita a la mera comprensión literal, sino que implica una relación afectiva con el texto. En diálogo con Paul Ricoeur (2003),

puede entenderse que la lectura posibilita reinterpretar el pasado desde el presente, activando procesos de memoria que no son estáticos, sino dinámicos y situados.

De manera complementaria, en la sesión 7 se observa que la lectura produce una “escucha contenida”, en la que los estudiantes no solo reaccionan emocionalmente, sino que también elaboran interpretaciones sociales sobre el conflicto armado. Reconociendo factores estructurales como la desigualdad social, la exclusión histórica y la ausencia de estado, en este sentido el informe *¡Basta ya!* (CNMH, 2013), señala que la violencia en Colombia no puede entenderse como un fenómeno aislado o meramente delincuencial, sino como una manifestación de “problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social” (CNMH, 2013, p.13). Así mismo el informe evidencia que la guerra ha estado ligada a disputas por el control territorial, el acceso a recursos y el dominio político local, en “contextos donde la población civil ha sido históricamente vulnerada y desprotegida” (CNMH, 2013, p.15). En concordancia, el CNMH plantea que los procesos de memoria histórica implican reconocer estas condiciones estructurales y dignificar a las víctimas, como sujetos de derecho, resaltando que la reconstrucción de memoria está vinculada al esclarecimiento de las causas sociales y políticas del conflicto (Cartilla CNMH, 2015, pp.8-9) y su función no solo es institucional sino mucho más profunda y política donde investiga, reconstruye y visibiliza la memoria del conflicto armado en Colombia, especialmente desde las voces de las víctimas. Desde esta perspectiva, la literatura literaria no solo activa respuestas emocionales, sino que posibilita la comprensión crítica de dichas condiciones estructurales, al poner en dialogo las experiencias narradas con la realidad social de los sujetos.

Desde (Murillo, 2019), este proceso puede leerse como un ejercicio intersubjetivo, en tanto “necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren”, evidenciando que la comprensión del texto emerge en el dialogo con otros, no en la lectura individual aislada. En esta línea las narraciones de si y del otro pueden comprenderse a partir de (Ricoeur, 2003), quien plantea que la identidad no es fija, sino que se configura narrativamente en relación con los otros, en un proceso en el que el sujeto se reconoce a si mismo a través de las historias que cuentan y escucha. Así, la identidad narrativa implica una mediación entre “el sí mismo” y la alteridad, donde el otro es constitutivo en la construcción del sentido (Ricoeur, 2003, p.148). De este modo la experiencia lectora en el aula se convierte en un espacio intersubjetivo en el que las voces propias y ajenas se entrelazan, posibilitando la construcción compartida de significados.

Como trayectoria lectora y memoria situada: el caso de la estudiante Cordillera; proveniente del Chocó, en el análisis de las cartografías de memoria, permite reconocer que las prácticas lectoras están profundamente vinculadas a las trayectorias de vida de los estudiantes. En particular, en este caso se evidencia cómo la experiencia de desplazamiento y desarraigo atraviesa su relación con la lectura y la construcción de sentido.



Ilustración 2(2025) Sesión 9- 24 de octubre de 2025. Taller de cartografías.

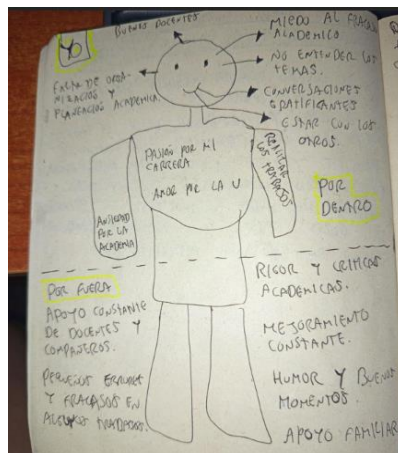
En su cartografía, el desplazamiento es representado a través de un río que simboliza no sólo el tránsito geográfico, sino también la transformación de identidad. La experiencia universitaria y el contacto con la lectura literaria aparecen como mediaciones que permiten resignificar su historia, transitando de una identidad marcada por la exclusión hacia una posición de reconocimiento como “sobreviviente”.

Este hallazgo dialoga con lo planteado por (Jelin,2002), en cuanto a que la memoria se construye desde marcos sociales específicos. En este sentido, su proceso lector no puede entenderse como una práctica aislada, sino como una experiencia atravesada por el desarraigo donde la lectura literaria actúa como mediación para resignificar su historia.

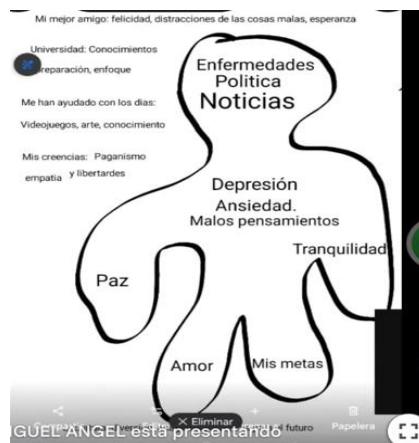
En la escritura como acto de resistencia y reconstrucción narrativa, los diarios de campo evidencian que esta se dispone como un acto de resistencia que permite elaborar simbólicamente las experiencias vinculadas al conflicto y a la vida cotidiana. En la sesión 4, los estudiantes

producen textos en los que emergen recuerdos de miedo, pérdidas familiares y experiencias escolares, mostrando que la escritura se activa con mayor fluidez cuando parte de lo vivencial.

Este proceso se amplía en la sesión 8, donde las siluetas corporales permiten ubicar emociones como ansiedad, inseguridad y fragilidad en distintas partes del cuerpo, al tiempo que emergen elementos de resignificación como esperanza, metas y paz. La coexistencia de estas categorías evidencia que la memoria no se limita al dolor, sino que se configura como un proceso dinámico en el que los sujetos reinterpretan su experiencia.



*Ilustración 3(Siluetas Taller
TEPLEO (2025). Julián*



*Ilustración 4(Siluetas Taller
TEPLEO (2025). Moncho*

Desde la perspectiva de (Bruner, 2007), este ejercicio permite comprender que la narrativa no solo organiza la experiencia, sino que contribuye a la construcción de identidad. Sin embargo,

es en diálogo con murillo donde este hallazgo cobra mayor profundidad; escribir no solo es narrar lo vivido, sino reconfigurar la propia existencia como trama narrativa, donde el sujeto se reconoce como autor de su historia y así la escritura se consolida como una herramienta que posibilita pasar de recuerdos fragmentados a relatos con sentido, articulando memoria, identidad y proyección de futuro.

Por su parte *la oralidad; cuerpo, palabra y construcción colectiva de memoria* emerge como una práctica que potencia la construcción colectiva de sentido y la elaboración crítica del conflicto. En las sesiones 2 y 3, los debates en torno a la figura del niño en la guerra evidencian la diversidad de posturas éticas y la capacidad de los estudiantes para argumentar desde sus conocimientos y experiencias.



Ilustración 5 Lenguaje oral y corporal Taller TEPLEO (24 de septiembre 2025).

Asimismo, en la sesión 5, la integración del cuerpo en los ejercicios de oralidad permitió observar cómo la expresión no se limita a la palabra, sino que involucra dimensiones corporales y emocionales. El uso del cuerpo; la postura, la respiración, la gestualidad evidencio que la memoria también es corporal, en coherencia con los planteamientos de (Montes, 1999) quien afirma que el sentido no se construye desligado del cuerpo. La progresiva seguridad en la participación da cuenta

de que el aula, al configurarse como espacio seguro, favorece la emergencia de voces que inicialmente se encontraban en silencio.

En este sentido, la oralidad no solo permite comunicar, sino también posicionarse frente al mundo, constituyéndose como una práctica de resistencia en la que los estudiantes elaboran y comparten sus interpretaciones del conflicto.

5.3 La mediación literaria: identificación y resignificación de la experiencia

Finalmente, los diarios de campo evidencian que la mediación literaria a partir de la obra de Lozano favorece procesos de identificación que permiten a los estudiantes reconocer sus propias experiencias en las narrativas literarias. Un ejemplo significativo se presenta cuando un estudiante señala que la historia de uno de los personajes “era la de su primo”, estableciendo un vínculo directo entre el texto y su realidad.

En términos de (Ricoeur, 2003), esto implica que la narrativa permite reinterpretar la experiencia, mientras que desde (Murillo, 2019), la literatura se convierte en un espacio donde la vida se narra indirectamente, posibilitando que el sujeto se reconozca en otras historias. Así la mediación literaria permite un movimiento clave; desde la experiencia individual a la memoria colectiva, del silencio a la palabra mediada y del recuerdo fragmentado a la construcción de sentido,

Este tipo de identificación permite comprender que la literatura funciona como un dispositivo simbólico que habilita la memoria sin imponerla, generando un espacio en el que los estudiantes pueden acercarse a experiencias propias o colectivas desde una mediación narrativa. De este modo, la lectura literaria no solo representa la realidad, sino que contribuye a su resignificación.

5.4 La construcción de memoria histórica y el despliegue de un sujeto político

En coherencia con el capítulo IV, en el que se aborda la construcción de meta-narrativas compartidas, se evidencia que la memoria no surge como un relato acabado, sino como un proceso de construcción fragmentado, situado y en permanente transformación, que se configura en el diálogo entre experiencias individuales, narrativas colectivas y mediaciones literarias.

En este sentido, la memoria histórica en esta investigación se comprende desde la configuración de un sujeto político capaz de conocer, reflexionar críticamente y posicionarse frente a los acontecimientos de su realidad. Este proceso no se limita solo a lo cognitivo, sino que implica también una dimensión ética y estética, en tanto que el sujeto no sólo descifrar el conflicto, sino que lo resignifica desde su experiencia, su sensibilidad y su capacidad de enunciación. Desde esta perspectiva, la literatura, la creación narrativa y las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO) se entienden como modo de resistencia que posibilitan una nueva configuración de la historia personal y colectiva, así como la reivindicación del sujeto en contextos atravesados por la violencia.

En este marco, como se observa en el cuadro de acontecimientos de memoria a la luz de los relatos y prácticas LEO, durante las sesiones 2 (3 de septiembre de 2025) y 3 (10 de septiembre de 2025), a partir de fragmentos seleccionados de *Era como mi sombra* (Lozano, 2023), capítulos 6, 7 y 8, los estudiantes transitaban de una lectura inferencial hacia una lectura crítica y argumentativa. En este proceso, se generó un debate en torno a la figura del protagonista infantil reclutado por la guerrilla, discutiendo si este debía ser comprendido como víctima o victimario. Este ejercicio evidenció cómo la lectura trasciende lo literal para convertirse en una herramienta de interpretación crítica del conflicto armado colombiano.

Como maestras investigadoras, registramos en el diario de campo una diversidad de posturas éticas frente al texto: algunos estudiantes consideraron al personaje como víctima absoluta, otros adoptaron posiciones intermedias, mientras que otros enfatizaron su responsabilidad en los hechos narrados. Asimismo, se evidenció la capacidad inferencial y contextual de los estudiantes, así como una mayor participación al relacionar el texto con experiencias del contexto local.

En continuidad con este proceso, en la sesión 3, organizada mediante trabajo en grupos de cuatro estudiantes, se avanzó hacia la construcción de argumentos más estructurados a través de la estrategia de mesa redonda. En este espacio se evidenció un progreso en la formulación de ideas, la contraargumentación y el ejercicio de la oralidad respetuosa, aunque persistieron dificultades en la estructuración formal de los discursos, como se registra en la reflexión pedagógica de la sesión.

Estos ejercicios de lectura, discusión y argumentación permitieron evidenciar la emergencia de un sujeto político en el aula, en la medida en que los estudiantes no solo comprendieron el texto,

sino que lo interpelaron desde sus propias experiencias, valores y contextos. En este sentido, se configura una memoria colectiva fragmentada, en la que el personaje infantil es comprendido simultáneamente como víctima condicionada por su contexto y como sujeto atravesado por acciones de violencia.

De esta manera, se reconoce que la literatura no solo cumple una función interpretativa, sino que actúa como mediadora en la construcción de memoria histórica, al posibilitar que la lectura se transforme en posicionamiento crítico frente al conflicto armado. En este proceso, las prácticas LEO se consolidan como espacios donde lo estético, lo ético y lo político se articulan, permitiendo que la palabra no solo represente la realidad, sino que la cuestione, la resignifique y la transforme.

En consecuencia, la articulación entre literatura, memoria y prácticas LEO configura escenarios pedagógicos donde el sujeto se reconoce como parte de una historia, la analiza críticamente y se proyecta como agente capaz de interpretar y transformar su realidad.

5.5 La literatura como acto de resistencia y creación: conexión con el mundo de la vida

Como maestras investigadoras observamos que encontrar una conexión entre las huellas históricas y los entornos académicos implica comprender la memoria como un proceso dinámico, inconcluso y profundamente situado, que no se limita a recordar del pasado, sino que se configura en el encuentro entre experiencia, lenguaje y contexto social. En este sentido, hablar del devenir de la memoria supone reconocer que las narrativas autobiográficas de cada estudiante no surgen como relatos cerrados, lineales o completamente conscientes, sino como construcciones progresivas en las que están el silencio, la fragmentación, la emoción y, de manera fundamental, la mediación pedagógica intencionada.

Desde esta perspectiva, el proceso desarrollado en el programa TEP-LEO deja en evidencia que la memoria no aparece de manera inmediata como un relato ya organizado, sino que requiere condiciones específicas para su construcción. En la sesión 6, que marca el inicio del trabajo explícito con la memoria, se observa que las evocaciones de los estudiantes no se estructuran como historias completas, sino como “fragmentos incompletos”, “palabras sueltas” y referencias parciales a experiencias vividas (Diario de campo, sesión 6). Esta forma de aparición no debe

interpretarse como una limitación, sino como una característica propia del funcionamiento de la memoria, especialmente en contextos atravesados por experiencias de violencia o tensión social.

En este punto resulta pertinente retomar los planteamientos de (Ricoeur, 2003), quien sostiene que la memoria no es una reproducción fiel del pasado, sino una reconstrucción mediada por el presente. Lo que los estudiantes recuerdan y la forma en que lo hacen está condicionado por las posibilidades actuales de nombrar, comprender y resignificar sus experiencias. Así, el hecho de que los recuerdos inicialmente salgan como fragmentos evidencia que la memoria se encuentra en proceso de elaboración, y que su configuración depende más que todo de los espacios que habiliten su expresión.

En coherencia con eso, la sesión 6 tiene un elemento clave para el análisis: el silencio como forma de memoria la estudiante Elvira dijo: “no recuerdo mucho y que prefiero no pensar demasiado en esa etapa”. Lo dijo con serenidad, pero su mirada se desvió hacia la ventana. Entendí que el silencio también es una forma de memoria.

A partir de lo registrado en el (Diario de campo, sesión 6), se reconoce que no todo lo vivido puede o quiere ser verbalizado por el protagonista. Este hallazgo dialoga con lo planteado por (Jelin, 2002) quien afirma que la memoria está atravesada por marcos sociales que determinan qué puede decirse, cómo y en qué condiciones. En este caso, el aula comienza a configurarse como un espacio que a poco y con estímulos, desplaza esos límites, permitiendo que lo silenciado encuentre formas alternativas de expresión.

Este tránsito es más evidente en la medida en que las sesiones avanzan y la memoria empieza a articularse con mediaciones simbólicas. En la sesión 7, a partir de la lectura de *Era como mi sombra* de (Lozano, 2023), se observa un desplazamiento significativo: los estudiantes ya no solo evocan experiencias propias, sino que establecen conexiones entre estas y las narrativas literarias. La literatura funciona aquí como un dispositivo que permite hablar de lo propio sin necesidad de una exposición directa, generando lo que podría denominarse un espacio intermedio entre la experiencia vivida y su enunciación. En este punto, los planteamientos de (Montes, 1999) permiten profundizar esta comprensión, al proponer que la lectura configura una “frontera” entre el mundo propio del lector y otros mundos posibles, en la que se habilitan cruces entre la experiencia personal y los relatos externos. De este modo, la literatura no solo representa la

realidad, sino que abre un espacio simbólico en el que los sujetos pueden reconocerse, desplazarse y resignificar lo vivido sin necesidad de nombrarlo de manera directa.

Este fenómeno resulta central para comprender el devenir de la memoria, ya que se evidencia que los procesos de resignificación no ocurren únicamente a través de la reflexión, sino también mediante la relación con relatos externos que posibilitan nuevas interpretaciones. En este sentido, cuando un estudiante reconoce en la historia de un personaje elementos que remiten a su propia realidad, como en el caso en que no vivió algo así directamente, pero que en su pueblo hubo presencia armada y “uno crece sabiendo que hay cosas que no se pueden decir”. Otra comentó que “la sensación de miedo constante me resulta familiar”. Alguien más habló de conocidos que “se fueron y nunca volvieron” (Diario de campo, sesión 7) se produce un proceso de identificación que no solo activa la memoria, sino que también permite su resignificación al situar en relación con otras experiencias y narrativas.

A partir de este momento, la memoria deja de ser únicamente evocación o estímulo y comienza a convertirse en interpretación. Los estudiantes no solo recuerdan, sino que empiezan a comprender lo vivido en relación con estructuras sociales más amplias, como el conflicto armado, la desigualdad o la ausencia institucional. Este paso es fundamental, ya que implica un tránsito de la memoria individual a la memoria colectiva, en el que las experiencias personales se inscriben en marcos históricos compartidos.

Este camino alcanza un nivel de mayor complejidad en la sesión 8, donde el cuerpo se convierte en el principal soporte de la memoria a través del planteado ejercicio de las siluetas. Aquí, las experiencias no se narran únicamente desde la palabra, sino que se ubican simbólicamente en distintas partes del cuerpo: el miedo en el pecho, la ansiedad en la cabeza, la inseguridad en el estómago (Diario de campo, sesión 8). Este ejercicio permite comprender que la memoria no es exclusivamente cognitiva, sino también corporal y emocional.

Desde la perspectiva de (Bruner, 2003) la construcción de sentido se realiza a través de formas narrativas que organizan la experiencia. Sin embargo, en este caso, la narrativa no se limita al lenguaje verbal, sino que se expande hacia lo simbólico y lo corporal, a su vez ampliando las posibilidades de expresión de los estudiantes. La ubicación de emociones y experiencias en el cuerpo evidencia que la memoria se encuentra inscrita en múltiples dimensiones, y que su

resignificación requiere estrategias que vayan más allá de la escritura tradicional. La ubicación de experiencias en el cuerpo sugiere que la memoria no se inscribe únicamente en el lenguaje, sino en múltiples dimensiones de la experiencia humana, lo que exige estrategias pedagógicas que trasciendan la escritura tradicional y habiliten otros modos de expresión. De este modo, la resignificación de la memoria no ocurre únicamente al narrar con palabras, sino también al simbolizar, ubicar y reinterpretar las experiencias en diferentes formas de expresión.

Un aspecto particularmente relevante de esta sesión es la coexistencia de elementos asociados al dolor y a la esperanza dentro de una misma silueta. Palabras como “miedo”, “ansiedad” o “fragilidad” conviven con otras como “metas”, “paz” o “esperanza”, lo que indica que la memoria no se configura como un espacio semejante, sino como un territorio en disputa en el que diferentes significados se relacionan. Este hallazgo permite afirmar que la resignificación no implica la eliminación del dolor, sino su reubicación dentro de una narrativa más amplia que incluye posibilidades de futuro.

Este proceso alcanza su punto más alto de elaboración en la sesión 9, donde los estudiantes construyen cartografías de memoria que integran sus experiencias en relatos más estructurados y conscientes. A diferencia de las primeras sesiones, donde la memoria aparecía fragmentada, aquí se observa una organización narrativa en la que los estudiantes identifican territorios de dolor, espacios de transición y puntos de resignificación (Diario de campo, sesión 9).

Las cartografías permiten evidenciar un elemento clave para este objetivo: la transformación de la identidad a través de la narrativa. Expresiones como la Mayerli “de desplazada a sobreviviente”, “Hoy, desde la universidad, miro mi pasado y lo entiendo como parte de mi voz pública.” Su cartografía tenía un río que representaba el desarraigo desde Urabá. El desplazamiento no fue solo geográfico, sino simbólico: acento, discriminación, vergüenza académica.

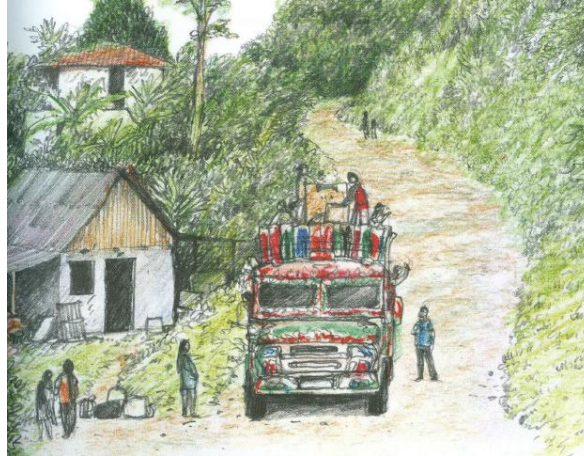
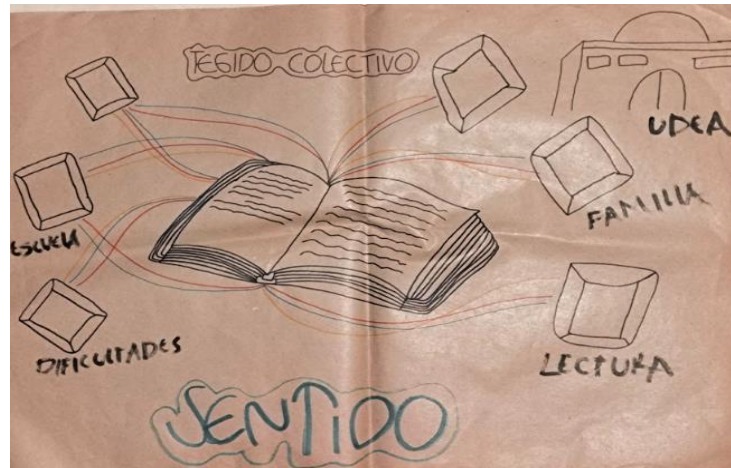


Ilustración 6(2017). La historia de un país invisible, Pilar Iozano

El análisis de las cartografías de memoria permite identificar cómo los estudiantes configuran sus trayectorias a partir de tensiones entre ausencia, resistencia y proyección de futuro. En el caso de Mayerli, la figura materna emerge como un puente simbólico que posibilita la continuidad en medio de la adversidad, mientras que la universidad es representada como un territorio de legitimación que otorga sentido a su experiencia formativa. No obstante, su cartografía está atravesada por una ausencia significativa, marcada por la desaparición forzada de un familiar, lo que se traduce en la representación del silencio como un muro que limita la expresión de lo vivido. Sin embargo, este límite comienza a resquebrajarse en el espacio pedagógico, en la medida en que el taller de oralidad universitaria se configura como una grieta que habilita nuevas formas de enunciación, permitiendo a la estudiante afirmar: “Hoy, desde la universidad, miro mi pasado y rompo el silencio”.

De manera similar, en el caso de Moncho, la cartografía evidencia condiciones de violencia urbana, bajo capital cultural y experiencias de repetición escolar, las cuales configuran un escenario de vulnerabilidad. No obstante, en su relato también emergen elementos de resistencia, como la práctica deportiva y la presencia de un profesor que actúa como figura de acompañamiento. En este contexto, la universidad es representada como una “montaña del saber”, metáfora que da cuenta de un proceso de ascenso complejo pero posible, en el que el estudiante logra resignificar su trayectoria. Esto se expresa en su afirmación final: “Hoy, desde la universidad, miro mi pasado y veo futuro”.

No son simplemente frases, sino indicadores de un proceso de resignificación en el que los estudiantes reconfiguran la manera en que se nombran a sí mismos. Este proceso coincide con lo planteado por (Bruner, 2003), quien sostiene que la identidad se construye narrativamente, es decir, a través de los relatos que los sujetos elaboran sobre su propia vida.



*Ilustración 7(2025) Sesión 9- 24 de octubre de 2025.
Taller de cartografías.*

En este punto, la conexión con el entorno académico se hace evidente. La universidad no aparece únicamente como un espacio de formación técnica, sino como un territorio simbólico que posibilita la resignificación de las experiencias de vida. En varias cartografías, la universidad es representada como “faro”, “montaña” o “espacio de voz pública”, lo que indica que los estudiantes la perciben como un lugar desde el cual pueden reinterpretar su pasado y proyectar su futuro (Diario de campo, sesión 9).

Este hallazgo permite establecer una relación directa con la conclusión general de la investigación: las prácticas LEO adquieren sentido cuando se conectan con el mundo de la vida. En este caso, la lectura, la escritura y la oralidad no son actividades aisladas del contexto de los estudiantes, sino herramientas que les permiten comprender, narrar y resignificar sus experiencias.

Desde la perspectiva de Freire, la palabra no se reduce a un medio de comunicación, sino que constituye un acto de transformación en la medida en que articula reflexión y acción sobre la realidad. En Pedagogía del oprimido, el autor plantea que la palabra verdadera implica praxis, es

decir, un proceso en el que los sujetos no solo nombran el mundo, sino que lo transforman a través de su enunciación (Freire, 2005). Al nombrar su experiencia, los estudiantes no solo la describen, sino que la reconfiguran, convirtiéndose en sujetos activos de su propia historia. Este proceso es evidente en las narrativas finales, donde el pasado ya no aparece únicamente como carga, sino como parte de un recorrido que puede ser comprendido y resignificado.

En este sentido, el devenir de la memoria en el programa TEP-LEO no puede entenderse como un proceso lineal, sino como una trayectoria en la que intervienen múltiples mediaciones: la literatura, el cuerpo, la palabra, el otro y el contexto académico. Cada una de estas dimensiones contribuye a que los estudiantes pasen de una memoria fragmentada y, en algunos casos, silenciada, a una memoria narrada, interpretada y resignificada.

Ensanchar compresiones: compilación de hallazgos

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite afirmar que las prácticas de lectura, escritura y oralidad (LEO), mediadas por la literatura, particularmente en este caso por las obras de Lozano, constituyen como lo hemos ido mencionando a lo largo de la investigación un escenario pedagógico significativo para la construcción de memoria histórica en estudiantes universitarios.

En primer lugar, se evidencia que la articulación entre las prácticas LEO y la mediación literaria propicia la construcción de memoria desde una perspectiva experiencial y narrativa. Tal como se sistematiza en el cuadro de acontecimientos de memoria, la lectura activa dimensiones emocionales y sensoriales; la escritura permite elaborar simbólicamente lo vivido; y la oralidad favorece la construcción colectiva de sentido. En conjunto, estas prácticas posibilitan que la memoria deje de ser un contenido externo para convertirse en una experiencia situada, en la que los estudiantes no solo recuerdan, sino que interpretan y resignifican su historia en diálogo con otros. En este proceso, la literatura opera como un dispositivo mediador que habilita la expresión de lo vivido, incluso cuando este aparece fragmentado o silenciado.

En segundo lugar, los hallazgos muestran que la construcción de memoria histórica está muy vinculada con el despliegue de la subjetividad política de los estudiantes, la cual se configura en la articulación de tres dimensiones: lo ético, lo estético y lo político. Lo ético se evidencia en

los puntos de vista que los estudiantes toman frente al conflicto armado, en la manera en que reconocen fricciones entre categorías como víctima y victimario, responsabilidad y condicionamiento, lo que implica juicios situados sobre la experiencia humana y sus implicaciones morales. Lo estético se expresa en la mediación de la literatura y las prácticas LEO, en tanto la lectura, la escritura y la oralidad posibilitan formas sensibles de acercamiento a la experiencia, donde el lenguaje no solo describe la realidad, sino que la recrea, la simboliza y la resignifica desde la emoción, la narración y la imaginación. Por su parte, lo político se muestra en la capacidad de los estudiantes para posicionarse frente a las realidades sociales e históricas, articulando sus experiencias personales con marcos de interpretación más amplios sobre el conflicto colombiano.

En este sentido, las discusiones, debates y ejercicios argumentativos evidencian la aparición de estos posicionamientos ético-estético-políticos frente al conflicto, en los que se reconoce el recorrido desde una lectura literal hacia una comprensión crítica del contexto colombiano. Este proceso da cuenta de la formación de sujetos que no solo interpretan la realidad, sino que la interpelan y se ubican frente a ella desde su experiencia situada, o sea personal. Así, la memoria se configura como un espacio de reflexión en el que los estudiantes articulan su historia individual con marcos sociales, culturales y políticos más amplios, posibilitando procesos de resignificación de la experiencia.

Y como tercero se establece que la literatura funciona como un puente entre el mundo de la vida y el escenario académico, permitiendo que las prácticas LEO cobren sentido en la medida en que se conectan con las trayectorias vitales de los estudiantes. El proceso observado desde la evocación fragmentada hasta la construcción de narrativas más estructuradas en las cartografías de memoria, evidencia que la resignificación no ocurre de manera inmediata, sino a través de mediaciones pedagógicas que integran el lenguaje, el cuerpo, la emoción y la interacción con otros. En este recorrido, la universidad emerge como un espacio simbólico que posibilita la transformación de la relación de los estudiantes con su pasado, favoreciendo la construcción de identidades narrativas más conscientes y proyectadas hacia el futuro.

Este capítulo demuestra que el devenir de la memoria en el programa TEP-LEO no es lineal ni homogéneo, sino un proceso complejo, situado y mediado, en el que convergen múltiples dimensiones de la experiencia humana. Desde nuestra experiencia como maestras investigadoras,

comprendemos que las prácticas LEO, en articulación con la mediación literaria, no solo contribuyen a la reconstrucción de la memoria histórica, sino que abren posibilidades para la formación de sujetos que narran, comprenden y resignifican su lugar en el mundo. En este sentido, la palabra leída, escrita y dicha, se consolida no solo como un acto de memoria, sino como una práctica pedagógica y política que permite a los estudiantes reconocerse como autores de su historia y agentes de transformación.

Conclusiones

En coherencia con el enfoque de la investigación narrativa autobiográfica, esta investigación permitió comprender que el ejercicio de narrar, leer y escribir desde la experiencia no solo constituye una práctica académica, sino un proceso de co-creación de sentido. Como maestras en formación, el uso del diario pedagógico y la construcción de meta-relatos posibilitó situarnos no solo como observadoras, sino como sujetas implicadas en la construcción de memoria, donde nuestras experiencias dialogan con las de las y los estudiantes del programa TEP-LEO.

En este sentido, la investigación evidenció que los procesos de lectura, escritura y oralidad (LEO), no pueden entenderse únicamente como habilidades técnicas, sino como prácticas profundamente atravesadas por la historia de vida, la memoria y las condiciones de existencia de los estudiantes. Muchos de ellos ingresan a la educación superior portando experiencias marcadas por el conflicto, el desarraigo y el silencio, lo cual incide directamente en sus formas de relacionarse con la palabra. Reconocer estas dimensiones permitió ampliar la comprensión de las dificultades académicas, más allá de lo formal, hacia lo simbólico, emocional y social.

A partir de la mediación literaria, especialmente con las obras de Lozano utilizadas, se evidenció que la literatura, puede constituirse en un dispositivo pedagógico fundamental para la construcción de memoria individual, colectiva e histórica. Estas narrativas, cercanas a formas del periodismo narrativo, recuperan testimonios y experiencias de vida que permiten a los estudiantes reconocerse, establecer vínculos con sus propias historias y comprender el conflicto desde una

dimensión humana. En este proceso, la literatura no solo sensibiliza, sino que también posibilita la interpretación crítica y la resignificación de la experiencia.

Así mismo, se pudo identificar que la incorporación de pedagogías de la memoria en escenarios como TEP-LEO no implica transformar la naturaleza del programa, sino enriquecerlo mediante estrategias pedagógicas sensibles que articulan la experiencia con el aprendizaje. De este modo, las practicas LEO se ajusta como espacios donde la palabra no solo comunica, sino que permite elaborar simbólicamente lo vivido, favoreciendo la construcción de sentido y el posicionamiento critico frente a las realidades sociales.

En relación con la subjetividad política, la investigación mostró que los procesos de memoria contribuyen a la formación de sujetos capaces de reconocerse en una historia, comprender las condiciones que los han configurado y proyectarse críticamente hacia el futuro. En este sentido, el ejercicio de narrarse permite transitar de una vivencia individual a una comprensión más amplia de los colectivos, donde el estudiante se posiciona como sujeto de experiencia, de discurso y de transformación.

De igual manera, se evidenció que la construcción de memorias, articulada con las historias de vida, se convierte en un proceso pedagógico que permite a los estudiantes de TEP-LEO comprender y resignificar sus experiencias (duelos, perdidas, desplazamientos) al tiempo que fortalece su relación con la lectura, la escritura y oralidad. En este proceso, la literatura y la narrativa, incluyendo formas cercanas al periodismo narrativo, se constituyen en espacios de resistencia, donde emergen voces que históricamente han sido silenciadas.

En términos de aportes, esta investigación contribuye al campo de la pedagogía y a la licenciatura en literatura y lengua castellana al proponer una mirada que articula la enseñanza del lenguaje con la memoria, la subjetividad y la experiencia. Así mismo, plantea la importancia de reconocer a los estudiantes como sujetos históricos, cuyas trayectorias inciden en sus procesos de aprendizaje, lo que invita a pensar en prácticas pedagógicas más situadas, sensibles e inclusivas.

Finalmente, este proceso investigativo deja abierta nuevas preguntas que invitan a seguir profundizando en el campo de la educación y la pedagogía: ¿de qué manera la universidad acoge a estudiantes provenientes de contextos vulnerables?, ¿Cómo se pueden fortalecer las estrategias

de educación inclusiva en programas como TEP-LEO?, ¿Cuál es el papel de instancias como la Unidad de Paz en la articulación de propuestas pedagógicas que integren memoria, literatura y formación política? Estas preguntas no cierran la investigación, sino que abren nuevas rutas para continuar pensando la relación entre educación, memoria y transformación social.

Referencias

- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Chicangana-Bayona, Y., & Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz*. CLACSO.
- Arango Usuga, S. N., & Jiménez Álzate, A. (2019). Narrativas de memoria del colectivo juvenil comunitario Participación de la Comuna 1 de Medellín en torno a las conflictividades urbanas acontecidas en ese territorio desde 2010 hasta 2018 [Tesis de maestría, CINDE, Universidad de Manizales]. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2518>
- Betancourt Echeverry, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Universidad Pedagógica Nacional. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–735.
- Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Grupo de Distribución.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas Santamaría, J. A. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI: Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29). <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0029.01>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Caminos para la memoria: Orientaciones para la participación de las víctimas en los procesos misionales del CNMH*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2019). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2022). *La guerra vino de afuera: El Bloque Pacífico en el sur del Chocó: una herida que aún no cierra* (Informe N.º 14). CNMH.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final*. <https://www.comisiondelaverdad.co>

- Díez Gutiérrez, E. J. (2022). La memoria histórica en la escuela. *Hispania*, 82(272). <https://doi.org/10.3989/hispania.2022.016>
- Díez, J. J. (2021, febrero 15). El desplazamiento forzado intraurbano es un termómetro de la violencia: Luz Amparo Sánchez. *Hacemos Memoria*. <https://bit.ly/3>
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- García Vera, N., & González Santos, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela: Una experiencia pedagógica e investigativa. <https://www.redalyc.org/journal/3459/345962834010/html/>
- González García, A. (2024). *Leer la guerra: representaciones del conflicto armado colombiano en la literatura infantil* [Tesis, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/42775>
- González Ramírez, C. (2022). Prácticas de mediación de lectura literaria en el contexto escolar chileno. *Sophia Austral*, (28). <https://doi.org/10.4067/S0719-56052022000100106>
- Graciano, M. J. (2020). *La literatura como memoria histórica del conflicto armado en Colombia* [Trabajo de grado]. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/5818>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Entre las lenguas: Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- López, & Villa. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. *El Ágora USB*, 24(2). <https://doi.org/10.21500/16578031.7045>
- Lozano, P. (2011). *Así vivo yo*. Panamericana Editorial.
- Lozano, P. (2014). *Crecimos en la guerra*. Panamericana Editorial.
- Lozano, P. (2023). *Era como mi sombra*. Alfaguara Infantil Juvenil.
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla*.
- Ministerio de Justicia y del Derecho. (2024). *Avances en la implementación del Acuerdo de Paz*. <https://www.minjusticia.gov.co>
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz Castro, R. (2023). *Experiencias literarias, infancias y conflicto armado en Colombia* [Tesis, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/35636>
- Murillo Arango, G. J. (2019). Vivir para educar(se). *Revista @mbienteeducação*, 12(2), 33–49.
- Nieto, P. (2007). *El cielo no me abandona*.
- Nieto, P. (2012). *Los escogidos*.

- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. *Folios*, (40), 15–30.
- Ortega Valencia, P., Merchán Díaz, J., & Castro Sánchez, C. (2018). ¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Plazas-Díaz, F. A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179–200.
- Quintero, S. N., & Rada, E. M. (2020). Perspectivas de infancia en los grupos armados colombianos [Trabajo de grado]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12199>
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia y el olvido*. Trotta.
- Rubio, G., & Osorio, J. (2017). Memoria, procesos identitarios y pedagogías. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 131–150.
- Saredo, F., et al. (2024). Enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103).
- Universidad de Antioquia. (2021, abril 26). Unidad Especial de Paz. <https://www.udea.edu.co>
- Universidad de Antioquia. (s.f.). TEP-LEO: Fortalecimiento de las prácticas LEO. <https://www.udea.edu.co>
- Yedaide, M. M., & Porta, L. G. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19.
- Zabaleta Tapias, Y., & Arteaga Macea, L. (2022). Proceso de mediación literaria... [Tesis, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/33578>

Anexos

Como parte del proceso investigativo, se anexó una carpeta de evidencias que recoge de manera sistemática y organizada los materiales producidos durante el desarrollo de la propuesta pedagógica. Este conjunto documental constituye un soporte fundamental para la comprensión, análisis e interpretación de los hallazgos presentados en la investigación.

En primer lugar, se incluye el *diario de campo*, en el cual se consignan de forma detallada las experiencias, observaciones, reflexiones pedagógicas y análisis emergentes de cada una de las sesiones desarrolladas. Este instrumento permitió registrar no solo el desarrollo de las actividades en torno a la lectura, la escritura y la oralidad, sino también las transformaciones observadas en los estudiantes en relación con la construcción de memoria, la expresión de experiencias y la configuración de posturas críticas frente al conflicto armado colombiano. A través de estas narrativas se evidencia el tránsito progresivo desde la sensibilización inicial hasta la resignificación de experiencias personales y colectivas, mediadas por la literatura.

De igual manera, se anexa la *entrevista narrativa* realizada a la estudiante Cordillera, la cual aporta una perspectiva profunda sobre las experiencias de vida atravesadas por el conflicto armado, las limitaciones en el acceso a la educación y los procesos de transformación subjetiva a partir de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Este testimonio permite comprender, desde una voz situada, cómo la memoria se configura entre el silencio y la palabra, y cómo la universidad se convierte en un espacio de resignificación, fortalecimiento identitario y proyección de futuro.

Finalmente, se incluye el enlace de acceso a la carpeta digital que contiene la totalidad de encuentros y elementos *como producciones escritas de los estudiantes, registros fotográficos de las actividades, cartografías de memoria, siluetas, talleres* y demás materiales complementarios:

https://drive.google.com/drive/folders/1qyUtgwFuOpn_8GvN_i2H7ae-OHQ4OVGM?usp=drive_link

En conjunto, estos anexos no solo respaldan metodológicamente la investigación, sino que también permiten ampliar la comprensión del proceso vivido, evidenciando la riqueza de las experiencias, las voces de los participantes y el alcance de la mediación pedagógica en la construcción de memoria histórica.