

*Del Amatorio a la escuela: el arte como pedagogía de la memoria*  
**Una sistematización de experiencia educativa en torno a la desaparición  
forzada y la creación colectiva en el IPN**

**Presentado por**

**Juan Sebastián Ramírez Martínez**

**Dirigido por**

**Luz Betty Ruiz Pulido**

**Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía**

**Especialización en Pedagogía**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**2025**

*Del Amatorio a la escuela: el arte como pedagogía de la memoria*

Una sistematización de experiencia educativa en torno a la desaparición forzada y la  
creación colectiva en el IPN

Juan Sebastián Ramírez Martínez

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en

Educación Artística

Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Bellas Artes

Bogotá, Colombia

2025

## **Agradecimientos y dedicatoria**

A las mujeres buscadoras del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), por su fuerza, por su palabra y por su presencia luminosa en medio del dolor. A las buscadoras del *Amoratorio de Creación*. Su caminar dignifica la memoria y nos enseña que buscar también es una forma de amar, sentir y pensar.

A mis estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, por su entrega, su curiosidad y su disposición para sentir y pensar con el otro. Gracias por hacer del aula un espacio vivo donde la empatía florece y el arte se convierte en una forma de justicia. En cada trazo, en cada ceniza y en cada gesto, dejaron sembrada una semilla de esperanza.

A mi familia, por su amor incondicional y por acompañarme en este camino de búsqueda y creación.

A mi madre, por enseñarme que la sensibilidad también es una forma de fortaleza.

A mi padre, por su ejemplo revolucionario y por recordarme con su ejemplo que toda siembra requiere paciencia y cuidado.

A la maestra Luz Betty y a la compañera Angie Brochero por sus acompañamientos, aportes, y aprendizajes en este proceso de investigación.

Y finalmente, a quienes ya no están, pero siguen presentes en la memoria y en los gestos cotidianos.

A ellos dedico también este trabajo: a los desaparecidos, que aunque ausentes nos siguen enseñando a mirar, a luchar y a recordar.

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	7
<b>Planteamientos iniciales</b> .....	9
<b>Objetivo general</b> .....	<b>13</b>
<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>14</b>
<b>Justificación</b> .....	14
<b>Metodología</b> .....	17
<b>Del saber al sentir: el conocimiento como experiencia encarnada</b> .....	20
<b>MARCO TEÓRICO</b> .....	22
<b>La desaparición forzada, la condición liminal de las víctimas y la búsqueda como acción política</b> .....	22
<b>Memoria colectiva, Memoria Histórica y Pedagogía de la memoria</b> .....	24
<b>Prácticas Artísticas Comunitarias: el arte como lugar de memoria y transformación</b> .....	28
<b>Sentipensar la práctica artística comunitaria desde la pedagogía de la memoria como práctica de alteridad</b> .....	30
<b>De la Vivencia a la Abstracción Crítica: El Conocimiento Consistente de la Sistematización de Experiencias</b> .....	35
<b>Reflexiones desde la práctica: el arte de enseñar recordando</b> .....	41
<b>El Amatorio de Creación: antecedente y génesis del proceso pedagógico</b> .....	44
<b>Epistolares de la memoria: escritura, reconocimiento y alteridad</b> .....	49
<b>Rostros, Trazos y Cenizas: la memoria poética de la imagen</b> .....	52
<b>Sembrar la memoria para cultivar los afectos</b> .....	66
<b>Conclusiones</b> .....	70
<b>ANEXOS</b> .....	77
<b>ANEXO 1</b> .....	77
<b>Anexo 2</b> .....	79
<b>Anexo 3</b> .....	81
<b>Bibliografía</b> .....	88

## **Resumen**

El presente trabajo de grado se orienta a sistematizar y analizar la implementación e impacto de una estrategia didáctica desarrollada con un grupo de estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), fundamentada en la pedagogía de la memoria. La propuesta se inscribe en el campo de la educación artística y busca comprender cómo las prácticas artísticas comunitarias pueden operar como mediaciones pedagógicas para la formación ética, política y sensible de los estudiantes frente a la violencia política y la desaparición forzada.

En una primera fase, se realizó una revisión bibliográfica que permitió contextualizar los principales enfoques y teorías sobre la pedagogía de la memoria en la escuela. Posteriormente, la investigación se centró en la experiencia *El Amatorio de Creación: entre cenizas, flores y faroles*, una práctica artística comunitaria de memoria llevada a cabo con estudiantes del IPN y mujeres buscadoras pertenecientes al Colectivo *Amatorio de Creación*. A partir de la sistematización de esta experiencia, se analizan los procesos formativos, simbólicos y afectivos que emergieron en el diálogo entre arte, memoria y educación.

Los resultados evidencian que las prácticas artísticas comunitarias no solo propician la comprensión crítica de los contextos históricos y sociales, sino que también fortalecen la sensibilidad, la empatía y el sentido de agencia de los estudiantes, posibilitando la construcción de subjetividades comprometidas con la verdad, la justicia y la memoria. En este sentido, la investigación aporta a la reflexión pedagógica sobre el papel de la educación artística en la formación de sujetos críticos y solidarios, capaces de transformar el presente desde la memoria y en perspectiva de una ecología de paz.

## **Palabras clave**

Pedagogía de la memoria. Alteridad. Prácticas Artísticas Comunitarias. Escuela. Sistematización de experiencias.

## **Abstract**

This undergraduate thesis aims to systematize and analyze the implementation and impact of a didactic strategy developed with a group of students from the Instituto Pedagógico Nacional (IPN), grounded in the pedagogy of memory. The proposal is situated within the field of arts education and seeks to understand how community-based artistic practices can operate as pedagogical mediations for the ethical, political, and affective formation of students in relation to political violence and enforced disappearance.

In the first phase, a bibliographic review was conducted to contextualize the main approaches and theories concerning the pedagogy of memory in schools. Subsequently, the research focused on the experience *El Amoratorio de Creación: entre cenizas, flores y faroles* (The Love-Oratory of Creation: Between Ashes, Flowers, and Lanterns), a community art practice of memory carried out with IPN students and searching women belonging to the *Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado* (MOVICE). Through the systematization of this experience, the study analyzes the formative, symbolic, and affective processes that emerged from the dialogue between art, memory, and education.

Findings reveal that community art practices not only foster a critical understanding of historical and social contexts but also strengthen students' sensitivity, empathy, and sense of agency, enabling the construction of subjectivities committed to truth, justice, and memory. In this sense, the research contributes to pedagogical reflection on the role of arts education in shaping critical and empathetic subjects capable of transforming the present through memory and toward an ecology of peace.

## **Keywords**

Memory Pedagogy. Otherness. Community Artistic Practices. School. Experience systematization

## **Introducción**

La desaparición forzada ha configurado una de las problemáticas más complejas en términos de memoria, derechos humanos y reparación simbólica en la historia. Este crimen de lesa humanidad ha generado profundas afectaciones en las comunidades, al situar a los familiares en un estado de incertidumbre entre la ausencia y la espera (Robledo, 2016; Jelin, 2002).

En Colombia la desaparición forzada se constituye como uno de los crímenes más graves y persistentes en el marco del conflicto armado interno. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), este delito no solo produce la ausencia física de la persona desaparecida, sino que instala un estado de incertidumbre y sufrimiento permanente en sus familiares, quienes se ven atrapados en un umbral entre la esperanza y el duelo, lo que Achille Mbembe (2006) denomina un espacio liminal de vida suspendida. Este fenómeno se convierte en una herida abierta que afecta tanto la subjetividad individual como los tejidos sociales, produciendo silencios, fragmentaciones y memorias soterradas que demandan ser visibilizadas.

En este contexto, las prácticas artísticas comunitarias emergen como dispositivos de memoria y resistencia, capaces de interpelar la violencia política desde lenguajes sensibles que movilizan afectos y colectividades. Diana Taylor (2003) plantea que la performance y el arte pueden funcionar como repertorios de memoria que se transmiten más allá de los archivos oficiales, configurando otras formas de recordar y resistir. En esa dirección, proyectos colaborativos entre víctimas de desaparición forzada y comunidades educativas han abierto un horizonte de posibilidades pedagógicas que permiten habitar el dolor, transformar la experiencia y generar acciones colectivas de memoria.

En ese sentido, los espacios educativos se convierten en escenarios privilegiados para abordar estas memorias, no solo como hechos históricos, sino como experiencias que interpelan la formación ética y ciudadana de los estudiantes (Martín-Barbero, 2010; Bolívar, 2006).

Durante los años 2023 y 2024, el colectivo de buscadoras articulado en el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE) desarrolló junto al

Instituto Pedagógico Nacional (IPN) una experiencia pedagógica denominada *El Amoratorio de Creación* (Nombre con el que también se conoce al colectivo artístico de mujeres buscadoras). Esta iniciativa vinculó a estudiantes, docentes y víctimas en la realización de talleres de memoria y prácticas artísticas que incluían la escritura de cartas, la quema ritual de estas como acto simbólico de transformación y el dibujo con cenizas de los rostros de los desaparecidos. El proceso culminó con la exposición de las obras en un espacio académico y comunitario, así como con la siembra de un jardín de la memoria en el colegio. Este tipo de experiencias revelan la potencia del arte como mediador entre la memoria histórica y la formación escolar, situando a los estudiantes en un papel activo frente a la construcción de paz y la reivindicación de los derechos humanos.

De este modo, este trabajo de grado se presenta como una sistematización de experiencias, dando alcance a las recomendaciones arrojadas en el trabajo de Maestría titulado *Entre Cenizas e Incandescencias: Evocar la Ausencia para Iluminar la Presencia*, presentado por el autor en 2024. Se busca ampliar la reflexión sobre la experiencia y su dimensión pedagógica, explorando cómo la práctica artística comunitaria *Entre Cenizas e Incandescencias* se ha venido proyectando hacia la escuela con el fin de promover una pedagogía de la memoria sensible que logre interpelar a los estudiantes frente al fenómeno de la desaparición forzada y sus implicaciones en la sociedad. En este sentido, el *Amoratorio de Creación* trasciende la introspección y la sanación colectiva al interior del grupo de víctimas, configurándose como una obra con una dimensión pedagógica que se extiende más allá del colectivo y se proyecta hacia la sociedad en su conjunto. Al integrar un enfoque educativo en su metodología, esta práctica busca incidir en espacios de aprendizaje, creando puentes entre la memoria de las víctimas y las nuevas generaciones.

En cuanto a la estructura del trabajo, en primer lugar, se desarrolla el marco de referencia, que recoge los antecedentes conceptuales, pedagógicos y artísticos que sustentan la experiencia, abordando nociones clave como memoria, pedagogía sensible y prácticas artísticas comunitarias. En segundo lugar, se presenta la metodología de sistematización, en la cual se explican los criterios, fases y herramientas utilizadas para ordenar y reflexionar la experiencia educativa y comunitaria. En tercer lugar, se expone el relato de la experiencia, donde se describen las actividades, procesos y producciones artísticas llevadas a cabo con

estudiantes y con el colectivo de víctimas, resaltando los aprendizajes generados en cada etapa. Posteriormente, se desarrolla el apartado de análisis e interpretación, en el que se examinan los sentidos pedagógicos, sociales y políticos de la práctica, a la luz de los marcos teóricos planteados. Finalmente, el trabajo concluye con las reflexiones finales y proyecciones, que plantean los aportes de la experiencia a la educación artística y a la construcción de memoria, así como las posibilidades de continuidad y réplica en otros contextos educativos.

### **Planteamientos iniciales**

Las pedagogías de la memoria han emergido como estrategias fundamentales para sensibilizar a la sociedad sobre los impactos de la violencia sociopolítica y la importancia de construir una memoria colectiva orientada a la no repetición y a la defensa de los derechos humanos. Sin embargo, en el contexto educativo colombiano, la enseñanza y el aprendizaje sobre la violencia política y sus implicaciones históricas, sociales y emocionales siguen representando un desafío.

Con frecuencia, los espacios escolares en los que la memoria constituye un contenido o se integra como parte del currículo enfrentan tensiones entre la historia oficial —promovida o avalada por el Estado y sus estamentos— y las memorias movilizadas por docentes y comunidades víctimas, que apelan a lo sensible, lo ético y lo político. Esta tensión no solo revela disputas sobre el significado del pasado, sino que también condiciona la posibilidad de generar un diálogo intergeneracional y una apropiación crítica de las memorias silenciadas.

Si bien en algunas instituciones educativas del país se han desarrollado iniciativas pedagógicas que abordan la memoria en Colombia desde diversos repertorios y dispositivos didácticos, en muchos casos este enfoque aún representa un desafío. Esto se debe, en parte, a que se trata de temas que pueden resultar ajenos para estudiantes que no han sido directamente afectados por el conflicto armado. En el ámbito escolar, algunos estudios

advierten sobre las dificultades para generar interés o motivación en torno a estas problemáticas, especialmente cuando no se logra establecer una conexión afectiva o significativa con las experiencias del estudiantado.

Por otra parte, la desaparición forzada en Colombia constituye un flagelo que, pese a su magnitud, suele permanecer distante de la cotidianidad escolar, lo que dificulta en los estudiantes el reconocimiento de su impacto humano, político y social. En este sentido, surge la necesidad de pensar cómo, desde la educación artística, es posible afectar y seducir al estudiante frente a esta problemática, no desde el lugar del dato frío o el discurso abstracto, sino mediante experiencias sensibles y estéticas que lo interpelen. La reflexión radica en cómo generar, a través de prácticas artísticas comunitarias, un espacio pedagógico que promueva el desarrollo de un sentido de alteridad, que permita ponerse en el lugar del otro, y al mismo tiempo, estimular un pensamiento crítico frente a la violencia política que ha marcado la historia del país.

En este contexto, la educación artística, aún centrada mayoritariamente en lo técnico y en lo estético-formal, ha desaprovechado en gran medida su potencial transformador como medio para el desarrollo del pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la elaboración simbólica del dolor colectivo. Resulta necesario, entonces, promover una pedagogía de la memoria que no se limite a la transmisión de hechos históricos, sino que se construya desde el sentipensar, es decir, desde una forma de conocimiento que vincule lo sensible y lo racional, lo emocional y lo ético. Abordar el tema de la desaparición forzada desde una mirada estética y afectiva permite conmover a los estudiantes, generar en ellos un sentido profundo de alteridad y fortalecer su capacidad de reflexión crítica frente a las violencias del pasado y del presente. La educación artística, en este sentido, puede convertirse en un espacio privilegiado para interpelar a los estudiantes y abrir caminos hacia la construcción de memorias colectivas, el reconocimiento de las víctimas y la defensa activa de los derechos humanos.

En este escenario, la práctica artística comunitaria *Amoratorio de creación: Entre Cenizas flores y faroles* se ha constituido como un espacio pedagógico que no solo permite la elaboración del duelo y la tramitación del dolor colectivo, sino que también genera un proceso educativo significativo. Un ejemplo de ello es el taller de creación elaborado

colaborativamente entre estudiantes del grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional quienes participan en la reconstrucción de memorias de víctimas de desaparición forzada a través del arte, estableciendo un diálogo directo con mujeres buscadoras del MOVICE.

A pesar de los avances en la integración del arte y memoria en contextos educativos, persiste la necesidad de explorar con mayor profundidad su potencial pedagógico en relación con la memoria histórica y el reconocimiento de las víctimas del conflicto armado, particularmente frente al fenómeno de la desaparición forzada. Este flagelo, aún presente en Colombia, interpela a la escuela como un escenario clave para el ejercicio de la memoria, la construcción de subjetividades críticas y la formación ética de los estudiantes. No se trata únicamente de incluir estos temas como contenidos curriculares, sino de generar experiencias sensibles que conmuevan, propicien la alteridad y permitan a los estudiantes elaborar comprensiones profundas sobre el dolor colectivo.

Durante mi experiencia como docente he intentado vincular mi praxis pedagógica en el contexto escolar con mi trabajo como artista formador en procesos comunitarios con mujeres buscadoras pertenecientes al MOVICE. En este marco, al intentar construir espacios de memoria en el Instituto Pedagógico Nacional con mis estudiantes, me he encontrado con el desafío de vincularlos de manera sensible a través de la alteridad, entendida como la capacidad de reconocer, acoger y responder a la existencia del otro en su diferencia, reconociéndolo como legítimo en su dolor, su historia y su humanidad. (Levinas, 1993).

Este reto se hizo evidente en los primeros ejercicios desarrollados durante la Semana por la Paz del año 2023, cuando invité a mujeres buscadoras a un conversatorio con estudiantes. En aquella ocasión, algunos jóvenes manifestaron dudas sobre por qué debían escuchar sus testimonios, mientras otros se rehusaron a participar, permaneciendo conectados a redes sociales o dedicados a videojuegos en sus dispositivos electrónicos. Este comportamiento refleja un fenómeno contemporáneo en los jóvenes, relacionado con la dispersión de la atención, la hiperconexión digital y la priorización de dinámicas de inmediatez y entretenimiento sobre procesos de escucha profunda y de encuentro con el dolor del otro. La saturación de imágenes y narrativas en los entornos digitales muchas veces genera indiferencia o resistencia frente a temas que demandan sensibilidad y compromiso ético.

Es en este punto donde surge un problema de orden pedagógico que suscita el desarrollo de mi experiencia, la cual buscaba propiciar en los estudiantes experiencias pedagógicas sensibles que activaran la alteridad frente a los relatos de las víctimas de desaparición forzada, evitando la indiferencia y posibilitando un ejercicio formativo orientado a la memoria, la vida y la paz. Se trata de reconocer que el abordaje de temas de alta sensibilidad en el ámbito escolar no puede limitarse a la transmisión de información, sino que requiere la creación de condiciones de experiencia que conmuevan, involucren y transformen a los estudiantes.

En este sentido, resulta necesario promover espacios pedagógicos que favorezcan la sensibilidad y la alteridad, con el fin de educar en la promoción de la vida e incluir en la formación escolar reflexiones en torno a la memoria histórica y la violencia política en el país. Como señala Giorgio Agamben (2008), ser contemporáneo no es simplemente coincidir temporalmente con el propio tiempo, sino “ser capaces no sólo de tener la mirada fija en la oscuridad de la época, sino incluso percibir en esa oscuridad una luz que, dirigida hacia nosotros, se aleja infinitamente” (p. 3). En este marco, educar a los estudiantes como contemporáneos significa dotarlos de herramientas para leer críticamente la violencia y la memoria de las víctimas, no como hechos ajenos o lejanos, sino como luces que interpelan su presente y su responsabilidad histórica.

De este modo, el desafío se orienta hacia la construcción de una educación que aporte a la configuración de una sociedad en paz, donde la memoria se convierta en un camino para la no repetición y para la formación de sujetos sensibles, críticos y responsables con el pasado y el presente de Colombia.

En este contexto, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué aprendizajes, sentidos y transformaciones emergieron en los participantes de *El Amatorio de Creación* a partir de la integración, en el ámbito escolar, de una práctica artística comunitaria de memoria en diálogo con mujeres buscadoras de personas desaparecidas?

Con base en la pregunta de investigación, este estudio se orienta a sistematizar una experiencia educativa desarrollada en el Instituto Pedagógico Nacional. En dicha experiencia se implementó una estrategia pedagógica centrada en una práctica artística comunitaria, llevada a cabo con mujeres buscadoras del Colectivo Amatorio de Creación.

Esta propuesta permitió articular la creación artística con los testimonios de víctimas del conflicto, generando un espacio de encuentro afectivo y reflexivo entre los estudiantes y las narrativas de quienes han sido históricamente segregadas o silenciadas. La experiencia se desarrolló bajo un enfoque de investigación acción participativa y se enmarcó en un paradigma socio-crítico, lo cual orientó el diseño y desarrollo de los talleres.

Sin embargo, para efectos del trabajo de grado, se optó por realizar un informe de sistematización de experiencias, con el propósito de recuperar lo vivido y analizarlo desde una perspectiva pedagógica. El objetivo es reconocer cómo el arte puede convertirse en un medio potente para abordar la memoria desde el “sentipensar” (Fals Borda, 1979), favoreciendo la formación de sujetos empáticos, conscientes de su realidad y comprometidos con la transformación social.

Así, esta sistematización no solo documenta una experiencia significativa, sino que aporta a la reflexión sobre el papel de la educación artística en la construcción de una pedagogía de la memoria que active el pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la resistencia frente al olvido. Tal como lo señala Jelin (2002), el trabajo con la memoria en contextos educativos es fundamental para disputar los sentidos del pasado, reconocer las voces excluidas y afirmar un compromiso ético con la dignidad de las víctimas. Esta ética, a la luz de la alteridad como principio, implica reconocer al otro en su diferencia, validar sus experiencias y construir espacios pedagógicos donde el diálogo, la escucha y la sensibilidad se conviertan en herramientas para la justicia simbólica y la reparación cultural. En este sentido, el arte emerge como un lenguaje capaz de interpelar, conmover y transformar, abriendo caminos para una educación comprometida con la memoria, la verdad y la no repetición

### **Objetivo general**

Sistematizar la experiencia pedagógica *El Amatorio de Creación*, con el fin de comprender cómo una estrategia educativa sustentada en prácticas artísticas comunitarias favorece, en el ámbito escolar, un abordaje sensible, ético y crítico del crimen de la desaparición forzada, a partir del encuentro entre estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional y mujeres buscadoras del colectivo *Amatorio de Creación*.

## Objetivos específicos

- Reconstruir los principales momentos, actores, dispositivos y sentidos pedagógicos que configuraron la experiencia *El Amatorio de Creación*, identificando los aprendizajes y tensiones que emergieron durante su desarrollo.
- Analizar cómo los dispositivos artísticos y sensibles implementados (cartas, cenizas, faroles, siembra y retratos) incidieron en la formación del pensamiento crítico y del sentido de alteridad en los estudiantes.
- Reflexionar sobre las transformaciones en las percepciones, emociones y formas de relacionarse con la memoria de las víctimas por parte de los participantes, a partir de su involucramiento en la práctica artística comunitaria.

## Justificación

La desaparición forzada en Colombia ha dejado cicatrices profundas en miles de familias y comunidades. En este contexto, los procesos de memoria no solo buscan el reconocimiento de las víctimas y la exigencia de justicia, sino también la construcción de narrativas colectivas que permitan tramitar el dolor, dignificar a los ausentes y promover una reflexión crítica sobre las violencias que han marcado la historia reciente del país (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013). La escuela, como espacio de formación ética y ciudadana, tiene un papel fundamental en esta tarea. No obstante, integrar esta problemática en los procesos educativos plantea desafíos complejos, especialmente cuando se aborda desde enfoques meramente informativos, que desatienden la dimensión emocional, corporal y relacional del aprendizaje.

Este trabajo se origina en una experiencia desarrollada en colaboración con mujeres buscadoras del Colectivo Amatorio de Creación, articulado al Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), quienes han transformado el dolor de la ausencia en un acto de resistencia activa y dignificación. A través de la práctica artística comunitaria *Entre cenizas e incandescencias*, se elaboró un proceso de creación colectiva con el uso simbólico de cenizas, flores secas, faroles y retratos de personas desaparecidas. Este proceso fue compartido, adaptado y replicado en los años 2023 y 2024 con estudiantes

de grado noveno del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), mediante talleres de escritura, dibujo, pintura y montaje expositivo. La propuesta buscó propiciar un diálogo sensible entre los jóvenes y las buscadoras, generando un espacio de encuentro con el pasado y de reflexión ética sobre el presente.

De esta experiencia surgió la estrategia pedagógica *El Amatorio de Creación*, desarrollada en el marco del proyecto *La Paz Joven* y orientada a abordar la desaparición forzada desde una perspectiva estética, afectiva y comunitaria. Más que una actividad escolar, esta propuesta se constituyó en una experiencia formativa en la que el arte operó como mediador entre la memoria del dolor y la construcción de esperanza. Se trató de conmover y movilizar la sensibilidad de los estudiantes, promoviendo un diálogo *sentipensante* (Fals Borda, 1979) que les permitiera comprender la violencia política desde una experiencia sensible, ética y transformadora.

A pesar de los avances en la integración del arte y la memoria en el ámbito educativo, el tratamiento pedagógico de la desaparición forzada sigue siendo un reto. La distancia entre los estudiantes y las experiencias del conflicto, sumada a la saturación de imágenes y discursos que circulan en la cultura digital, genera indiferencia o resistencia frente a temas que demandan sensibilidad y compromiso ético. Este contexto plantea la necesidad de diseñar estrategias que no solo transmitan información, sino que propicien experiencias significativas capaces de afectar, conmover y generar reflexión crítica. Desde esta perspectiva, la educación artística se presenta como un campo fértil para activar procesos de memoria que integren lo sensible y lo cognitivo, permitiendo elaborar simbólicamente el dolor, construir vínculos empáticos y reconfigurar los imaginarios sobre el conflicto y la desaparición forzada.

La experiencia del *Amatorio de Creación: Entre cenizas, flores y faroles* se constituyó, así, en un dispositivo pedagógico de memoria que articuló el trabajo artístico y la práctica docente con la memoria viva de las buscadoras del MOVICE. Su desarrollo permitió que los estudiantes dialogaran directamente con las víctimas, reconociendo en ellas no solo el testimonio del dolor, sino también la potencia vital de su resistencia. A través de acciones como escribir cartas, dibujar con ceniza, sembrar flores o iluminar los rostros de los desaparecidos, los jóvenes participaron en una experiencia estética que

transformó el duelo en acto simbólico y la memoria en gesto compartido. En ese proceso se reveló una pedagogía encarnada, capaz de vincular la creación artística con la ética del cuidado, la responsabilidad y la alteridad (Levinas, 1993).

La sistematización de esta experiencia se justifica porque permite recuperar, analizar y comprender los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos que emergieron del proceso, identificando sus aportes y tensiones. Más que registrar una práctica, la sistematización busca producir conocimiento desde la experiencia vivida, visibilizando cómo las prácticas artísticas comunitarias pueden constituirse en herramientas de formación en memoria, paz y derechos humanos. Asimismo, responde a la necesidad de reflexionar sobre el papel de la educación artística en contextos marcados por la violencia política, reconociendo su potencial para formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con el cuidado del otro y la justicia simbólica.

En mi experiencia como docente-artista, este proceso representó también un desafío: vincular a los estudiantes de manera sensible con las memorias del conflicto. Durante los primeros encuentros, algunos jóvenes manifestaron resistencia o desinterés ante los testimonios de las buscadoras, evidenciando la dificultad de conectar emocionalmente con el dolor ajeno. Ello confirmó la urgencia de crear dispositivos pedagógicos que trasciendan lo informativo y activen lo sensible, promoviendo experiencias de escucha, reconocimiento y responsabilidad ética. El arte, en este sentido, se reveló como un medio privilegiado para generar ese tipo de encuentros transformadores.

La sistematización de la experiencia *El Amatorio de Creación* se orienta, entonces, a comprender cómo una práctica artística comunitaria puede convertirse en un dispositivo pedagógico de memoria, capaz de favorecer la formación de subjetividades críticas y sensibles frente a la violencia política. A través del análisis de los procesos creativos, las relaciones establecidas y las transformaciones observadas en estudiantes y participantes, se busca aportar a la construcción de una pedagogía de la memoria entendida como práctica de alteridad (Levinas, 1993). Tal como señala Jelin (2002), trabajar la memoria en contextos educativos implica disputar los sentidos del pasado, visibilizar las voces excluidas y afirmar un compromiso ético con la dignidad humana.

Desde esta perspectiva, la sistematización no solo documenta una experiencia significativa, sino que produce saber pedagógico sobre las posibilidades del arte como mediador entre la memoria, la educación y la vida. El *Amoratorio de Creación*, al unir el arte, la memoria y el amor como ejes de trabajo, demuestra que la educación artística puede contribuir a formar sujetos capaces de mirar críticamente la violencia, reconocer al otro en su diferencia y construir horizontes de paz desde la sensibilidad y la justicia simbólica. Recordar, en este contexto, no significa repetir el dolor, sino transformarlo en un gesto de vida compartida y en una pedagogía del cuidado y la esperanza.

## **Metodología**

Esta sistematización se enmarca en un paradigma socio-crítico con enfoque hermenéutico-participativo, desde el cual el conocimiento se comprende como una práctica situada, relacional y transformadora, basada en el análisis de narrativas (voces) de una experiencia educativa. No se trata de observar desde afuera, sino de participar conscientemente en los procesos sociales y pedagógicos que configuran la experiencia (Barbosa-Chacón, Barbosa Herrera, & Rodríguez Villabona, 2015). En este sentido, el docente-investigador asume un papel reflexivo y comprometido, reconociendo que la escuela no es solo un espacio de transmisión de saberes, sino un lugar donde se entrelazan memorias, afectos y preguntas colectivas por la vida y la dignidad.

Desde el paradigma socio-crítico, y en diálogo con las pedagogías críticas latinoamericanas, esta sistematización entiende la educación como un proceso en el que el arte se convierte en mediación para pensar y sentir lo histórico desde el cuerpo, la materia y la emoción. Por ello, se adopta la sistematización de experiencias educativas como método, entendida como un proceso reflexivo y crítico que busca reconstruir, analizar y resignificar una práctica pedagógica vivida, con el fin de extraer aprendizajes y aportar a la comprensión de fenómenos educativos complejos (Jara, 2018).

La experiencia sistematizada surge del trabajo conjunto entre las mujeres buscadoras del colectivo Amoratorio de Creación y los estudiantes de grado décimo del

Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Esta experiencia sistematizada integró talleres de sensibilización, creación artística y encuentros dialógicos entre víctimas y estudiantes, proponiendo un abordaje estético, sensible y ético de la desaparición forzada.

La ruta metodológica adoptada sigue la propuesta en espiral de Óscar Jara (1994), estructurada en cinco momentos que orientan el proceso reflexivo:

El primer momento, punto de partida, se fundamentó en el vínculo previo entre el docente-investigador y el colectivo de mujeres buscadoras, con quienes se había desarrollado la práctica artística comunitaria *Entre cenizas e incandescencias*. De esta experiencia surge la inquietud de trasladar la práctica al ámbito escolar, dando origen a la pregunta central de esta sistematización: ¿Cómo abordar de una manera sensible y estética el problema de la desaparición forzada en la escuela? Para ello, se dispuso de registros previos como diarios de campo, fotografías, documentos del proceso y materiales artísticos.

El segundo momento implicó definir el propósito y los ejes de sistematización, orientados a comprender cómo las prácticas artísticas comunitarias pueden funcionar como dispositivos pedagógicos de memoria en el ámbito escolar. En este sentido, la sistematización buscó recuperar aprendizajes sobre tres dimensiones centrales: la relación entre arte y memoria, la formación ética y afectiva de los estudiantes, y el papel del docente como mediador entre la experiencia estética y la conciencia histórica.

El tercer momento correspondió a la reconstrucción de la experiencia. Para ello se emplearon diversos instrumentos y fuentes cualitativas:

- Diario de campo del docente-investigador, donde se consignaron observaciones, reflexiones, tensiones y transformaciones vividas durante cada sesión.
- Producciones artísticas de los estudiantes, incluyendo bocetos, dibujos, retratos con ceniza, cartas y textos reflexivos que evidencian el modo en que procesaron el tema de la desaparición forzada desde lo simbólico.
- Entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro mujeres buscadoras, cuatro estudiantes, una docente acompañante y un jardinero del IPN, con el fin de recoger múltiples perspectivas sobre el proceso.

- Cartas y narrativas epistolares, elaboradas tanto por los estudiantes como por las buscadoras, que se constituyeron en fuente de comprensión del diálogo entre memoria, arte y subjetividad.
- Registros audiovisuales y fotográficos, que documentaron los talleres, los encuentros y la exposición final Jardín de la Memoria, permitiendo reconstruir el proceso y su dimensión relacional.

Se cuenta con la autorización expresa de las mujeres buscadoras para el uso de sus relatos y registros visuales. En el caso de las voces de los estudiantes, aunque se obtuvo su consentimiento, se emplean únicamente las iniciales de sus nombres para proteger su identidad por ser menores de edad.

El cuarto momento consistió en la reflexión crítica sobre los sentidos emergentes del proceso. Aquí se buscó responder a la pregunta “¿por qué pasó lo que pasó?”, analizando cómo el arte operó como mediador entre la memoria del dolor y la construcción de esperanza. El análisis permitió identificar transformaciones en las percepciones, emociones y actitudes de los participantes, evidenciando cómo la práctica artística activó procesos de empatía, pensamiento crítico y conciencia social.

Finalmente, el quinto momento correspondió a los puntos de llegada, donde se elaboraron las conclusiones, aprendizajes y proyecciones derivadas de la experiencia. Más que resultados cuantificables, se trata de una comprensión ampliada de la pedagogía como acto de memoria: una pedagogía que enseña a cuidar, escuchar y recordar colectivamente.

En términos de ruta metodológica aplicada, la experiencia educativa desarrollada con los estudiantes se estructuró en cuatro momentos secuenciales:

1. Introducción al tema y sensibilización: indagación sobre la desaparición forzada en Colombia y presentación del trabajo del colectivo Amoratorio de Creación mediante materiales testimoniales, fotográficos y sonoros.
2. Escritura epistolar: redacción de cartas dirigidas a las buscadoras o a los desaparecidos, como ejercicio de empatía y reflexión.

3. Transformación simbólica: quema de las cartas para obtener cenizas utilizadas en la creación de retratos y composiciones visuales.
4. Exposición y cierre ritual: montaje de la exposición Jardín de la Memoria en el colegio, con un conversatorio entre estudiantes y buscadoras, seguido de una acción ritual de siembra colectiva.

Esta ruta metodológica permitió transitar de la información a la afectación, del dato al gesto, y de la palabra al acto simbólico, posibilitando una comprensión sentipensante (Fals-Borda, 1978) del fenómeno de la desaparición forzada. En coherencia con el enfoque de la sistematización, el proceso no se limitó a describir lo ocurrido, sino a reconocer las transformaciones subjetivas y pedagógicas que emergieron del encuentro entre arte, memoria y educación. Como afirma Jara (2018), sistematizar implica “aprender de la experiencia para seguir transformando”; en este caso, fue también un gesto de memoria y un ejercicio de justicia simbólica, donde el aula se convirtió en un territorio de encuentro, cuidado y esperanza compartida.

### **Del saber al sentir: el conocimiento como experiencia encarnada**

Tras el desarrollo de los talleres y la consolidación del proceso metodológico, surgió la necesidad de comprender la práctica docente desde marcos que permitieran analizar cómo el conocimiento fue transformado en el aula. No se trataba únicamente de describir una secuencia de actividades, sino de reconocer cómo la enseñanza, al vincular la memoria y las artes, configuró un saber nuevo, sensible y situado. En este sentido, la práctica pedagógica desarrollada en el Amoratorio de Creación se ilumina a partir del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), entendido como la capacidad del docente para convertir un contenido complejo en experiencias de aprendizaje significativas (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Bolívar, 2005).

Desde esta perspectiva, el CDC permite comprender cómo el contenido disciplinar —la educación artística y las pedagogías de la memoria— fue transformado en representaciones didácticas que articularon palabra, gesto, materia y emoción. El proyecto

exigió al docente integrar dimensiones del conocimiento disciplinar (conceptos como desaparición forzada, liminalidad o duelo colectivo), del conocimiento sustantivo (la perspectiva socio-crítica y la investigación-acción participativa) y del conocimiento sintáctico (modos de indagación poética y estética), para traducirlos en dispositivos pedagógicos como la escritura epistolar, el ritual con cenizas, los retratos con carbón y la construcción de un jardín de la memoria.

De acuerdo con Bolívar (2005), el CDC no solo implica el dominio del contenido, sino la comprensión profunda de cómo enseñarlo en un contexto determinado. En el caso del Amoratorio de Creación, esta comprensión se manifestó en la decisión de priorizar lenguajes sensibles sobre explicaciones conceptuales, de favorecer la experiencia estética sobre la memorización de datos, y de abrir espacios rituales y comunitarios que permitieran elaborar colectivamente el dolor. Así, el conocimiento declarativo —las definiciones y datos sobre la desaparición forzada— se convirtió en punto de partida, pero cobró sentido solo cuando se articuló con el conocimiento procedimental y actitudinal, expresado en la creación artística, la escucha activa y el encuentro con las mujeres buscadoras.

El CDC, en este proceso, se configuró como una mediación ética: no solo se enseñó un contenido, sino que se construyó un modo de relación pedagógica que sitúa el cuidado, la sensibilidad y la responsabilidad frente al otro como ejes formativos centrales. Más que transponer un saber, el docente lo recreó en interacción con estudiantes y buscadoras, produciendo un conocimiento encarnado que integra lo cognitivo y lo afectivo. El Amoratorio de Creación demuestra, así, cómo el contenido artístico y el contenido de la memoria se resignifican mutuamente cuando son mediados desde una pedagogía comprometida con la dignidad, la justicia simbólica y la formación de subjetividades críticas.

Este marco de comprensión permitió interpretar lo ocurrido en la etapa final del proceso, donde la palabra, el gesto y la materia confluyeron en un mismo territorio simbólico, evidenciando cómo la práctica docente, sustentada en un CDC ampliado, posibilitó formas de aprendizaje que fueron simultáneamente estéticas, éticas y relacionales.

## MARCO TEÓRICO

### **La desaparición forzada, la condición liminal de las víctimas y la búsqueda como acción política**

*“Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada, que no figuran en la historia universal, pero que la hacen florecer cada día.”*  
(De *El libro de los abrazos*, 1989.)

La desaparición forzada constituye una de las expresiones más extremas de la violencia ejercida por el Estado o con su complicidad, particularmente en contextos de represión política. Este crimen, tipificado como de lesa humanidad, implica la detención ilegal, el ocultamiento del paradero y la negativa a reconocer la detención, lo cual impide a las familias acceder a la verdad, la justicia o la posibilidad del duelo. En América Latina, países como Argentina, Chile, Colombia y Perú han sufrido este fenómeno como un mecanismo de control y represión contra movimientos sociales, opositores políticos y comunidades organizadas.

Méndez (1997) señala que este delito involucra directamente al Estado, ya sea por acción o por tolerancia frente a quienes lo cometen. A su vez, Calveiro (2018) muestra cómo se conformaron redes institucionales clandestinas de represión encargadas de ejecutar detenciones, torturas y asesinatos, dejando profundas huellas en las estructuras sociales y en la subjetividad colectiva. En el caso colombiano, la desaparición forzada persiste, arraigada en las dinámicas de guerra y la violencia política y sostenida por la impunidad y la participación de múltiples actores armados.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (2020) registra más de 80.000 víctimas de desaparición forzada entre 1958 y 2020, una cifra que evidencia la magnitud y persistencia de este crimen. Sin embargo, más allá de los números, la desaparición forzada genera una violencia que se prolonga en el tiempo: una herida abierta que afecta profundamente a los familiares y al entorno del desaparecido. Estos quedan atrapados en un estado de incertidumbre permanente, en una imposibilidad de cerrar el duelo. Tal como señalan

Herrera, MC y Pertúz Bedoya (2018), esta situación fractura los lazos comunitarios y dificulta la construcción de relatos colectivos, sumiendo a los familiares en una experiencia de aislamiento y de dolor suspendido.

Esta condición puede entenderse desde la noción de liminalidad, concepto que describe un estado intermedio, ambiguo y transitorio. En el caso de la desaparición forzada, la liminalidad según Marcela Borja (2019), se manifiesta como una experiencia suspendida entre la vida y la muerte, donde el tiempo se detiene y las relaciones quedan en un punto de no retorno. No se trata solo de la ausencia de un cuerpo, sino de una existencia interrumpida, de vínculos que no pueden concluirse y de una historia que no puede contarse del todo. Como sostiene Borja (2019), la desaparición “impide la manifestación pública del dolor, privando a los familiares del acompañamiento y de la posibilidad de habitar la muerte” (p. 197).

A pesar de esta fractura, los familiares —en su mayoría mujeres organizadas en colectivos— han transformado la búsqueda en un acto político y ético. Han convertido el dolor en acción, la pérdida en resistencia y la espera en memoria. Estos procesos de organización desafían el silencio institucional y el olvido social, convirtiéndose en espacios de dignificación y en territorios simbólicos donde la vida de los desaparecidos se hace presente. En esa lucha, la liminalidad deja de ser solo un estado de suspensión y se transforma en un espacio de creación y de vínculo afectivo.

La búsqueda, más allá de ser un gesto íntimo de amor y persistencia, se convierte en una acción política que desestabiliza los discursos del poder y las lógicas del olvido. Al buscar, las familias —principalmente las mujeres— desafían la negación del Estado, hacen visible lo que se quiso ocultar y resignifican el dolor como fuerza de transformación. Cada fotografía levantada, cada nombre pronunciado y cada cuerpo buscado constituyen actos de memoria que reconfiguran el espacio público y reclaman el derecho a la verdad y a la existencia. En esa dimensión, la búsqueda no solo interpela a las instituciones, sino que también convoca a la sociedad a mirar el pasado desde la ética del cuidado y la responsabilidad colectiva. Desde mi proyecto, este reconocimiento de la búsqueda como acto político encuentra resonancia en las prácticas artísticas que acompañan a las familias

en su proceso de duelo y memoria, haciendo del arte un lugar para la escucha, la reparación simbólica y la persistencia de la vida frente a la desaparición.

Desde esta perspectiva, el proyecto comunitario *Amoratorio de Creación* se sitúa precisamente en ese umbral liminal, donde la ausencia se transforma en presencia simbólica y la memoria se teje colectivamente a través del arte. En los actos de dibujar con ceniza, sembrar, iluminar o escuchar los relatos de las buscadoras, la memoria de las buscadoras se entrelaza con la de la comunidad educativa, dando lugar a un espacio que colectiviza la memoria y la transforma en un lugar pedagógico, una pedagogía de la memoria que reconoce la herida, pero también cultiva la esperanza. Allí donde la violencia instauró el silencio, el arte y la educación abren un espacio para la palabra, el afecto y el cuidado. En ese gesto compartido —entre la pérdida y la creación— emerge la potencia transformadora de la memoria como práctica ética, estética y pedagógica.

## **Memoria colectiva, Memoria Histórica y Pedagogía de la memoria**

El presente apartado aborda la memoria como un campo de tensión entre lo individual y lo colectivo, entre la experiencia vivida y su transmisión en el tiempo. A partir de autores como Halbwachs, Ricoeur, Rubio y Giroux, se propone comprender la memoria no solo como un acto de recuerdo, sino como una práctica social, política y educativa. En este sentido, se examina cómo la pedagogía de la memoria puede configurar espacios de transformación ética y estética, tomando como punto de partida la experiencia del proyecto El Amoratorio de Creación y el Jardín de la Memoria en el Instituto Pedagógico Nacional.

Maurice Halbwachs (1968) plantea una distinción fundamental entre la memoria colectiva y la memoria histórica, entendiendo que entre ambas existe una relación de oposición más que de continuidad. Para él, la llamada “memoria histórica” constituye una contradicción, pues asocia dos términos incompatibles: mientras la Historia se ocupa de registrar los hechos desde la distancia, la memoria colectiva se mantiene viva solo en el seno de los grupos que los vivieron (Halbwachs, 1968). La Historia, afirma el autor, “no

comienza sino donde termina la tradición”, es decir, cuando la memoria social “se extingue o se descompone” (p. 85).

Por el contrario, la memoria colectiva se configura como una corriente de pensamiento viva y continua, que solo conserva del pasado aquello que aún resuena en la conciencia de quienes la sostienen. Su fuerza radica en los marcos sociales de la memoria —el lenguaje, el espacio, el tiempo, la religión o la familia— que permiten al grupo recordar juntos y dar sentido a su experiencia (Halbwachs, 2004). A diferencia de la Historia, la memoria colectiva se inscribe en un tiempo vivido, afectivo y compartido, donde recordar no es solo evocar, sino reconstruir la pertenencia al mundo común.

Esta diferencia resulta clave para comprender el sentido de la experiencia desarrollada en el Amatorio de Creación y en el Jardín de la Memoria del Instituto Pedagógico Nacional. Allí, el trabajo con las mujeres buscadoras y los estudiantes no buscó construir una versión histórica de la desaparición forzada, sino activar memorias colectivas desde el arte y la sensibilidad, desde el contacto directo con las voces, los cuerpos y las ausencias. En ese espacio pedagógico, el recuerdo no se archivó, sino que se sembró: se transformó en gesto, palabra, ceniza y flor.

Como plantea Ricoeur (2003), la memoria implica siempre una tensión entre el recuerdo y el olvido, entre lo que se conserva y lo que se transforma. En este sentido, el arte aparece como un mediador entre ambos polos: un territorio donde lo vivido puede ser reconfigurado simbólicamente, sin perder su dimensión ética. La práctica artística, entonces, permite hacer visible lo invisible y abrir un espacio de escucha y cuidado hacia el otro. En últimas, la práctica artística colectiva o comunitaria (como lo nombraremos más adelante) se constituye en un lugar de la experiencia, una experiencia estética.

La pedagogía de la memoria puede comprenderse como un entramado ético, político y afectivo que busca formar sujetos críticos capaces de recordar, interpretar y transformar su historia colectiva. Según Rubio (2006), su propósito central es el desarrollo de una “ciudadanía memorial”, entendida como aquella que actúa como garante en la defensa y promoción de los derechos humanos y de la democracia (p. 27). Esta ciudadanía no se limita a conocer el pasado, sino que lo asume como una responsabilidad compartida en el presente.

En segundo lugar, esta pedagogía implica un abordaje crítico del pasado, concebido como un “trabajo sobre el tiempo” y sobre “la historia convertida en experiencia”, movilizadora desde una “memoria sensible y crítica, sensible al dolor y crítica del daño ejercido sobre el otro” (Rubio, 2010, p. 621). A través de este proceso, la memoria busca “configurar un relato del pasado reciente y, mediante su significación, procurar la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana” (Rubio, 2010, p. 621).

Finalmente, la proyección de futuro constituye otro de sus ejes esenciales: se trata de formar sujetos políticos capaces de intervenir éticamente en su pasado para construir un presente y proyectar un porvenir. Este horizonte implica abrir las puertas del dolor en el presente para reconfigurar el futuro, validando una memoria crítica, empoderada y pública.

Esta concepción se sostiene sobre una praxis dialéctica, entendida como una “construcción entre experiencia, teoría y práctica” (Giroux & McLaren, 1998). En el contexto colombiano, dicha praxis adquiere una relevancia especial ante la persistencia del conflicto armado y la violencia política. En esta línea, la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) resalta la necesidad de “crear una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (art. 149).

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria se configura como un acto de resistencia frente a las costumbres del olvido y orienta la formación de la subjetividad política. Esto significa propiciar procesos educativos que generen posicionamientos éticos y capacidades solidarias frente a la deshumanización.

En palabras de Giroux (2003), la pedagogía crítica constituye una verdadera “filosofía de la praxis” (p. 68), pues concibe el acto educativo como una unidad indisoluble entre pensamiento y acción. Esta mirada implica que quien conoce también actúa, y que el proceso de aprendizaje es una “construcción dialéctica entre experiencia, teoría y práctica” (Giroux & McLaren, 1998), donde la reflexión y la transformación social se entrelazan.

Asimismo, Giroux y McLaren (1998) sostienen que esta pedagogía se configura como un “diálogo abierto con la cultura y la política” (p. 67). Su propósito no se reduce a la

transmisión de conocimientos, sino que apunta a “formular la pregunta sobre cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia” (p. 67). De este modo, la educación se asume como un acto ético-existencial, orientado a la dignificación de la vida y al reconocimiento del otro.

Por otro lado, la pedagogía crítica promueve un cuestionamiento permanente del poder, la historia, la cultura y el contexto, con el fin de visibilizar cómo estos elementos configuran la subjetividad y los procesos de socialización ética y política (Giroux, 2003, p. 68). Se trata de una pedagogía que desnaturaliza las estructuras de dominación y que invita a los sujetos a posicionarse críticamente frente a ellas, reconociéndose como actores políticos capaces de incidir en la realidad.

Finalmente, Giroux (2003) introduce la noción de “memoria peligrosa” (p. 68) como una dimensión esencial de la pedagogía crítica. Esta memoria rescata las experiencias de sufrimiento humano y los relatos de los vencidos, los oprimidos y los marginados, manteniendo vivo el recuerdo de las injusticias que la historia oficial tiende a borrar. En este sentido, la pedagogía crítica no solo enseña a recordar, sino a recordar de manera transformadora, reconociendo las voces silenciadas y abriendo caminos para la resistencia y la esperanza.

En el marco de este trabajo de grado, la pedagogía de la memoria se vivió como una práctica fundada en la alteridad, en el reconocimiento de las voces de los y las participantes y en la apertura a ser transformados por ellas. Tal como plantea Schindel (2012), las prácticas de memoria buscan “movilizar afectos, interpelar a los sujetos y abrir caminos de responsabilidad frente al pasado” (p. 10). En la experiencia del Amatorio de Creación, esa movilización afectiva se tradujo en un aprendizaje compartido: los estudiantes comprendieron el dolor de las buscadoras no desde la compasión distante, sino desde la empatía nacida del encuentro y del hacer conjunto.

De este modo, recordar se volvió una experiencia educativa. El arte, en su dimensión relacional (Bourriaud, 2021), abrió un campo de interacción donde la memoria se tejió colectivamente y el conocimiento se construyó a partir del vínculo y la escucha. Como sostiene Todorov (2000), la memoria adquiere sentido ético solo cuando se orienta hacia el presente, cuando “impide repetir y enseña a comprender”. Así, la experiencia del

jardín y las creaciones artísticas con ceniza no solo evocaron el pasado, sino que sembraron una pedagogía del cuidado, de la alteridad y de la responsabilidad compartida.

En este entramado, la memoria colectiva se revela como una forma de conocimiento que no surge desde la distancia, sino desde la implicación. En la tierra, en los gestos de siembra, en la palabra y en los silencios compartidos, la comunidad educativa del IPN encontró una manera de habitar el recuerdo. Allí donde la Historia abstrae y clasifica, el arte y la educación restituyen la voz y la presencia de los ausentes. En ese gesto de sembrar la memoria —con las manos manchadas de tierra y esperanza— se encarna la posibilidad de una pedagogía que aprende con otros, desde la sensibilidad y la vida.

## **Prácticas Artísticas Comunitarias: el arte como lugar de memoria y transformación**

Las prácticas artísticas se comprenden como formas simbólicas que surgen en contextos particulares y reflejan los modos de pensar, sentir y relacionarse propios de cada tiempo histórico. En su condición de manifestaciones culturales, evolucionan a la par de los procesos sociales y políticos que las atraviesan. A lo largo del devenir histórico, el arte ha funcionado como un lenguaje que traduce las tensiones entre la experiencia individual y las dimensiones colectivas, entre lo emocional y lo político.

A partir de la década de 1960, la noción de participación en el arte se transformó profundamente. El espectador dejó de ser un sujeto pasivo para convertirse en un participante activo dentro del proceso creativo. Bourriaud (2021) define este giro como una *estética relacional*, en la que la obra se construye a partir del vínculo entre quienes participan, mientras que Ladagga (2006) habla de *estéticas de la emergencia*, donde el significado de la obra solo surge en la interacción. Este cambio abre un campo de posibilidades para pensar el arte como experiencia compartida y, sobre todo, como práctica educativa que genera vínculos y aprendizajes colectivos. No obstante, las manifestaciones culturales de grupos sociales cercanas a lo trivial y lo ritual, se han caracterizado por ser grupales desde épocas antiguas.

En los contextos marcados por la violencia, las comunidades han encontrado en el arte una forma de expresar su dolor, tramitar el duelo y transformar su realidad. Estas experiencias, cuando surgen desde la colaboración y la participación, configuran lo que Palacios (2009) denomina *Prácticas Artísticas Comunitarias* (PAC): procesos creativos que buscan una implicación social y que privilegian la comunicación y la participación por encima de los logros estéticos. En esta misma línea, Ramos (2013) plantea que las PAC son expresiones que se preocupan por lo intersubjetivo, por la creación colectiva y por la posibilidad de reflexionar sobre la realidad inmediata.

Las PAC, al enmarcarse en escenarios sociales y culturales, posibilitan la construcción de discursos colectivos y el fortalecimiento de la identidad comunitaria. Más allá de la producción de objetos estéticos, estas prácticas promueven procesos de formación y transformación, pues las comunidades se narran a sí mismas y dan sentido a sus experiencias. Cuando están orientadas hacia la reconstrucción de la memoria y la denuncia de la violencia, se convierten en *Prácticas Artísticas Comunitarias de Memoria* (PACM), es decir, prácticas que promueven la elaboración simbólica del pasado y la resistencia cultural frente al olvido (Ramírez, J.S., 2024).

Desde esta perspectiva, las PACM crean lazos solidarios entre los sujetos que participan, generando experiencias de reconocimiento mutuo y de acción política. La memoria se hace cuerpo en la práctica artística: se pinta, se borda, se ilumina o se canta, no solo para recordar, sino para sostener la vida. Tal como advierte Bhabha (2007), los procesos culturales implican disputas de sentido donde la agencia histórica se transforma a través de la significación. En esa disputa, las PACM funcionan como territorios de resistencia donde los sujetos narran, reafirman su identidad y construyen otras formas de existencia colectiva.

En este marco, *El Amatorio de Creación* se inscribe como una práctica artística comunitaria de memoria que entrelaza la educación, el arte y el duelo colectivo. Su propuesta, centrada en la búsqueda y la memoria de las personas desaparecidas, configura un espacio pedagógico donde los actos de creación —pintar, escribir, iluminar, escuchar— se transforman en gestos de reparación simbólica y aprendizaje ético. En la experiencia desarrollada junto a estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional y las mujeres buscadoras

del Amatorio, el arte actuó como mediador entre el dolor y la palabra, permitiendo que los estudiantes se convirtieran en co-creadores de memoria. Más allá de representar la ausencia, la práctica hizo visible la persistencia de la búsqueda, la esperanza y el amor como formas de resistencia. Así, el Amatorio se constituye en una práctica formativa y política que afirma la potencia del arte como lugar de encuentro, un territorio donde recordar es también educar, acompañar y cuidar al otro.

De esta manera, la educación artística en la escuela se proyecta como un espacio que trasciende la enseñanza técnica o la mera producción plástica, para situarse en el terreno de la formación ética, política y sensible. Las PAC y, particularmente, las PACM, ofrecen un horizonte pedagógico en el que el arte se entiende como un proceso colectivo, situado y transformador. Tal como sostiene Helguera (2011), estas prácticas no buscan la creación de objetos artísticos autónomos, sino la generación de vínculos, diálogos y experiencias compartidas que afectan tanto al creador como al público. En el contexto escolar, este tipo de prácticas permite que los estudiantes dialoguen con las memorias de las víctimas, resignifiquen el dolor y construyan nuevas formas de alteridad y sensibilidad política frente a la violencia.

## **Sentipensar la práctica artística comunitaria desde la pedagogía de la memoria como práctica de alteridad**

“El lenguaje que dice la verdad es el lenguaje sentipensante. El que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando.”

“Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas, así somos sentipensantes.” (Fals Borda, citado en El Espectador, 2025)

La pedagogía de la memoria emerge como un enfoque educativo que concibe la enseñanza no solo como transmisión de saberes, sino como un acto de responsabilidad ética frente al pasado. En contextos marcados por la violencia política, la desaparición forzada y la impunidad, esta pedagogía se orienta a trabajar con el recuerdo, la ausencia y el trauma

colectivo desde un lugar crítico y sensible. De acuerdo con Schindel (2011), más que un conjunto de contenidos históricos, la pedagogía de la memoria busca “movilizar afectos, interpelar a los sujetos y abrir caminos de responsabilidad frente al pasado” (p. 10). En este sentido, enseñar la memoria no implica únicamente narrar los hechos ocurridos, sino generar experiencias pedagógicas que posibiliten comprender sus huellas en la subjetividad y el tejido social, favoreciendo la reflexión sobre la dignidad humana y el imperativo ético del “nunca más”.

Desde esta perspectiva, la educación artística ocupa un lugar privilegiado, pues ofrece lenguajes simbólicos capaces de expresar lo indecible y transformar el dolor en creación. El arte, al operar desde la metáfora, la imagen y el gesto, permite hacer visible aquello que las palabras no alcanzan, propiciando una conexión entre lo íntimo y lo colectivo. Así, la práctica artística se convierte en una mediación sensible para abordar las memorias traumáticas, permitiendo que los estudiantes reconozcan la magnitud de la desaparición forzada, comprendan su impacto en las comunidades y asuman una postura crítica frente a la violencia y la indiferencia social.

La noción de alteridad, desarrollada por Emmanuel Levinas (2015), aporta una dimensión ética fundamental a esta pedagogía. Para el filósofo, el encuentro con el Otro constituye la base de toda experiencia ética, pues el rostro del otro nos interpela y nos exige responsabilidad. Como expresa Levinas, “*decir lo indecible; aceptar que a mi lado se encuentra el Otro, gracias al cual soy yo quien soy*” (Levinas, como se citó en Mujica-Johnson, 2024, p. 6). En esta relación, el yo se reconoce incompleto, dependiente de la presencia del otro y convocado a una respuesta ética que trasciende la mera comprensión intelectual. Aplicado al campo educativo, este pensamiento implica que el acto de enseñar no puede reducirse a una práctica técnica, sino que debe ser un espacio de encuentro, reconocimiento y cuidado.

Este enfoque dialoga profundamente con el pensamiento de Paulo Freire, quien entiende la educación como un acto de amor y de diálogo, donde los sujetos aprenden en relación y no en subordinación. Freire (1970) plantea que el educador y el educando se constituyen mutuamente en la experiencia pedagógica, y que el conocimiento solo puede florecer en una relación horizontal basada en el respeto y la escucha. En este sentido, la

alteridad se convierte en una práctica pedagógica concreta: reconocer al otro como sujeto de saber, como portador de una historia y una voz, es el primer paso para construir una educación humanizadora.

De este modo, la pedagogía de la memoria como práctica de alteridad propone una educación que no solo enseña sobre el pasado, sino que se deja transformar por él. Una educación que abre espacios para el duelo y la esperanza, donde el encuentro con el otro — con su dolor, su palabra y su diferencia— se convierte en el núcleo mismo del acto pedagógico.

En esa apertura hacia el otro, emerge también la necesidad de sentipensar la experiencia educativa, es decir, de articular la razón con la emoción, el conocimiento con la sensibilidad. En el marco de esta investigación, el sentipensar y la alteridad se entrelazan como dos nociones fundamentales para comprender la dimensión ética, estética y pedagógica de la práctica desarrollada junto a las mujeres buscadoras y los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional. Ambas categorías invitan a reconocer que el conocimiento no se produce desde la distancia ni desde la neutralidad, sino desde el encuentro con el otro, desde la posibilidad de sentir y pensar con él, de habitar su dolor y su esperanza como territorios compartidos de aprendizaje.

El sentipensar, formulado por Orlando Fals Borda (1979), propone una epistemología que integra la razón con la emoción, la reflexión con la experiencia. Esta mirada desafía las jerarquías del conocimiento moderno, que históricamente han separado el saber del sentir, relegando la dimensión afectiva a un plano no racional. En cambio, el sentipensar reconoce que el conocimiento se teje en la práctica social, en la escucha, en la corporalidad y en el vínculo con los otros. Desde esta perspectiva, pensar es también sentir el mundo, involucrarse con él y transformarlo a partir de las experiencias compartidas.

Arturo Escobar (2014) amplía esta idea al plantear el *sentipensar con la Tierra* como una forma de co-razonar con los territorios y con las comunidades que los habitan. Este gesto de pensar-con implica un descentramiento epistemológico y ontológico: dejar de situarse como observador para participar como cuerpo sensible en el entramado de la vida. En el contexto del Amoratorio de Creación, esta postura se traduce en sentipensar la memoria junto a las mujeres buscadoras, comprendiendo que la memoria no es un objeto a

representar, sino una experiencia viva que se encarna en los gestos, las palabras, los silencios y las obras creadas colectivamente.

Por su parte, la alteridad remite a la capacidad de reconocerse en la diferencia, de abrirse al rostro del otro —como propone Levinas (1993)—, no para asimilarlo ni explicarlo, sino para dejarse afectar por su presencia. La educación artística, desde esta óptica, deviene un espacio privilegiado para la experiencia de la alteridad, porque permite que el otro entre en el campo de lo sensible: el dolor ajeno se vuelve color, trazo, imagen o silencio compartido.

De esta forma, la alteridad se comprende como una categoría ética y pedagógica que pone en el centro el reconocimiento del otro en su diferencia, implicando una relación basada en la justicia, la responsabilidad y la hospitalidad. Esta relación no busca asimilar ni dominar, sino acoger y cuidar al otro, situando la acción educativa en una práctica de solicitud y respeto mutuo (Ortega Valencia, 2012, p. 130, 199).

El encuentro con el otro ocurre en el cara a cara, donde el rostro del otro se revela como una presencia que desborda toda comprensión intelectual y nos interpela éticamente, exigiendo una respuesta responsable. En este sentido, toda relación pedagógica implica también una forma de enseñanza recíproca: aprender del otro y con el otro (Levinas, 2001, citado en Ortega Valencia, 2012, p. 188).

Desde una perspectiva latinoamericana, Enrique Dussel resignifica esta noción a través de su analéctica pedagógica, que busca superar las pedagogías dominadoras para promover una pedagogía del respeto y del diálogo (Dussel, 1974, citado en Sanchez, 2021, p. 594). En ella, el maestro y el estudiante se reconocen como sujetos históricos que aprenden mutuamente, en un proceso de co-creación del conocimiento (Dussel, 1974, pp. 277–278). Así, la alteridad se manifiesta en la educación como un encuentro entre sujetos diversos, donde el educador no impone, sino que acompaña la emergencia del otro.

En el ámbito educativo, la alteridad se concreta en el reconocimiento de quienes han sido históricamente marginados, los oprimidos, las víctimas, no como objetos de intervención, sino como sujetos de derecho y de palabra. Esto implica una transformación ética y política del acto pedagógico, que pasa de la transmisión vertical del saber a la

construcción de vínculos horizontales basados en la empatía, el respeto y la sensibilidad (Freire, 1970).

Por consiguiente, la alteridad en la educación no se limita a una dimensión racional o política, sino que integra lo sensible y lo estético. Ocurre en la empatía frente al sufrimiento ajeno, en el reconocimiento corporal y emocional del otro, promoviendo el cuidado como fundamentos del vínculo pedagógico (Ortega Valencia, 2012, p. 140). En este sentido, educar desde la alteridad significa abrirse al otro con disposición ética y afectiva, reconociendo en cada encuentro una oportunidad de transformación mutua.

La práctica con el colectivo de buscadoras posibilitó que los estudiantes se aproximaran a las memorias del conflicto no desde la abstracción, sino desde la empatía activa, transformando la escucha en gesto y la emoción en acto creador.

En esta relación entre el sentipensar y la alteridad se configura una pedagogía del encuentro. No se trata solo de aprender *sobre* las víctimas, sino de aprender con ellas, reconociendo la potencia política y ética que emerge cuando el arte media el diálogo entre quienes buscan y quienes aprenden a mirar con sensibilidad. La práctica artística se convierte así en un territorio donde se hace posible pensar sintiendo y sentir pensando, una pedagogía donde la creación colectiva no busca enseñar respuestas, sino abrir preguntas sobre la vida, la pérdida y la dignidad.

En este sentido, el Amatorio de Creación encarna una práctica sentipensante de alteridad, que reconfigura las formas de aprender en la escuela: los estudiantes ya no se aproximan al pasado desde la distancia del análisis, sino desde la cercanía del afecto; no reproducen discursos sobre la memoria, sino que la co-crean junto a quienes la encarnan cotidianamente en su búsqueda. Así, el arte y la educación se funden en un mismo gesto: sentipensar al otro para hacer de la memoria una forma de encuentro, de justicia y de vida.

En el *Amatorio de Creación*, esta pedagogía adquiere cuerpo y sentido. La memoria deja de ser un tema abstracto o un contenido escolar, para convertirse en una práctica viva, compartida y profundamente humana. En este espacio, la enseñanza se construye en el encuentro con las mujeres buscadoras, quienes, desde su experiencia de pérdida y resistencia, encarnan la voz del Otro que interpela y transforma. Allí, la alteridad

se manifiesta como una experiencia radical de escucha: los estudiantes y yo, como docente-artista, nos disponemos a aprender de ellas, a reconocer en sus relatos una verdad que desborda los límites del aula y nos confronta con las heridas de nuestro propio país.

Cada taller, cada conversación y cada gesto creativo se convierten en un acto de memoria y de reconocimiento mutuo. Las cenizas —símbolo del duelo y la persistencia— se transforman en materia poética para dibujar los rostros de los desaparecidos, haciendo visible la ausencia. Sembrar el Jardín de la Memoria junto a ellas fue también sembrar una forma de conocimiento distinta, nacida del afecto y del compromiso ético con la vida. En este proceso, la pedagogía de la memoria se revela como una práctica de alteridad que nos invita a mirar al otro no desde la compasión, sino desde la responsabilidad; no como un objeto de estudio, sino como un sujeto que nos enseña otra manera de habitar el mundo.

El Amatorio, al nombrarse así y no “laboratorio”, subraya que este trabajo con la memoria no puede desvincularse del amor, entendido en el sentido freireano como un acto de valentía y de esperanza. Como afirma Freire (1970), “*nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo*” (p. 72). En este sentido, el Amatorio se convierte en una pedagogía encarnada que pone en diálogo el arte, la memoria y la alteridad, abriendo caminos para que el aprendizaje florezca desde las cenizas, allí donde aún duele la historia.

### **De la Vivencia a la Abstracción Crítica: El Conocimiento Consistente de la Sistematización de Experiencias**

La sistematización de experiencias (SE) se concibe como un proceso de construcción de conocimiento radicalmente distinto a la mera descripción o registro de hechos, pues busca transformar las vivencias particulares en un conocimiento consistente y sustentado en una mirada crítica. El tipo de conocimiento que se produce es esencialmente teórico y analítico, definido como la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta críticamente lo sucedido para comprenderlo (Rojas, 2016. p. 3). Este proceso genera un aprendizaje crítico (Jara, O, 2007, como se citó en Rojas, s.f., p. 6) que tiene una

utilidad directa: la formulación de conclusiones con una propuesta transformadora (Jara, 2018, p. 122).

Este conocimiento es, ante todo, un conocimiento ubicado (Jara, 2018, p. 108), que, partiendo de lo concreto vivido, realiza un primer nivel de conceptualización con el fin de trascender la experiencia (Jara, 2018, p. 107). Esta trascendencia conceptual es crucial, pues si la experiencia no logra abstraerse, no se podrá imaginar de otra manera ni, consecuentemente, transformarla (Jara, 2018, p. 109). El conocimiento resultante aspira a ser el concreto pensado, logrando la abstracción con base en lo concreto vivido (Jara, 2018, p. 187).

Este ejercicio de reconstrucción de la experiencia se realiza a través de tres niveles metodológicos: narrativo, crítico y proyectivo (Rico Molano, 2016, p. 347), en clave de contar lo sucedido, analizarlo con una mirada crítica, reconocer los aciertos, pero también las dificultades, para mejorar la practica misma en futuras experiencias. Este enfoque se alinea con las corrientes teórico-prácticas surgidas en América Latina que buscan construir marcos propios de interpretación teórica desde la realidad particular (Rojas, 2016. p. 8, 12).

Epistemológicamente, la sistematización opera al margen del método científico positivista, marcando un giro epistémico y asumiendo una epistemología dialéctica que opera en ciclos de práctica-teoría. La base de este saber son las experiencias vividas que se constituyen en el sustrato para la comprensión de las acciones humanas, tal como lo plantea la hermenéutica (Rico Molano, 2016, p. 250-252).

Un tipo de conocimiento fundamental que se produce en la sistematización es la valorización de los saberes de las personas que participan como sujetos y protagonistas de las experiencias. La SE permite organizar y dar sentido a conocimientos previamente dispersos o implícitos, posibilitando que los actores reconozcan aquello “que no sabíamos que ya sabíamos” y lo transformen en un saber explícito y apropiado (Jara, 2018, p. 114). Este tipo de conocimiento articula la subjetividad individual con la construcción colectiva, integrando perspectivas personales en procesos compartidos de reflexión y aprendizaje (Rico Molano, 2016, pp. 250, 329).

Al poner en evidencia los saberes, las formas de pensar y las prácticas que intervienen en un proceso social, la sistematización se convierte en un mecanismo que posibilita al sujeto tomar distancia crítica y reflexiva sobre su propia experiencia. De esta manera, quien participa deja de ser visto únicamente como objeto de observación y pasa a reconocerse como productor activo de conocimiento a partir de su práctica.

El conocimiento producido en la SE es inherentemente crítico sobre el devenir de la acción, ya que contribuye a identificar las tensiones entre el proyecto y el proceso (Jara, 2018, p. 116, 121; Rojas, 2016. p. 15). Este análisis permite reconstruir el trayecto real que siguió el proceso (no el idealmente pensado), identificar los factores intervinientes, las etapas efectivas recorridas y, fundamentalmente, la razón y el sentido de los cambios y las decisiones tomadas. Al develar las lógicas y sentidos ocultos detrás de la apariencia dispersa de los acontecimientos se construye un conocimiento nutrido por la dinámica real de lo acontecido (Jara, 2018, p. 121-123). Sin embargo, este conocimiento solo es posible si los actores perciben la experiencia como problemática o si existe un quiebre que urge a la reflexión, pues sin ese carácter problemático, la sistematización resulta superficial.

El diálogo de saberes en la SE facilita una reconceptualización mediante la cual las concepciones teóricas son redefinidas desde la práctica. De facto, en el ámbito pedagógico, el conocimiento permite al maestro construir un relato-saber pedagógico que trasciende el nivel descriptivo a un nivel problematizador sobre el saber, los contenidos curriculares y la didáctica, exigiendo que el discurso interpretativo retorne a la experiencia para verificar su sentido y, finalmente, devenir en práctica transformadora (Jara, 2018, p. 187).

En este sentido, la sistematización se consolida como un proceso investigativo que posibilita al docente comprender su práctica desde una mirada crítica y situada, reconociendo los saberes construidos en la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico. Esta reflexión profunda no solo aporta a la resignificación de las metodologías y estrategias de enseñanza, sino que también fortalece la identidad del maestro como sujeto que produce conocimiento y no solo lo transmite. Así, la experiencia sistematizada se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo que alimenta la innovación educativa y la transformación de las realidades escolares.

El maestro, en su rol de profesional de la educación, asume una postura transformadora cuando reflexiona críticamente sobre su práctica y reconoce que su acción cotidiana puede convertirse en fuente de conocimiento. Al poner en diálogo su experiencia con los contextos y los sujetos que la habitan, reconfigura el espacio escolar como un escenario dinámico de aprendizaje mutuo. Esta toma de conciencia impulsa al docente a cuestionar y renovar sus métodos, permitiéndole construir nuevas comprensiones pedagógicas que fortalecen su quehacer y lo posicionan como generador de saberes y teorías propias (Ayala, 2016, como se cita en Rico Molano et al., 2019).

Es así como el maestro debe comprender el diseño metodológico de una sistematización, ya que es, entendida como un proceso investigativo, permite construir conocimiento a través de tres niveles de reconstrucción. El primero es histórico, donde se recupera la memoria colectiva de la experiencia, reconociendo sus hitos, transformaciones y múltiples miradas. El segundo es crítico, orientado a analizar las tensiones, relaciones de poder y perspectivas diversas que configuran la práctica. Finalmente, el nivel prospectivo proyecta nuevas posibilidades de acción y mejora, a partir del análisis de lo vivido y lo aprendido. En conjunto, estos momentos metodológicos posibilitan una comprensión profunda y transformadora de la práctica educativa.

En este marco, la sistematización se convierte en una herramienta pedagógica que no solo documenta lo vivido, sino que permite al docente construir un pensamiento reflexivo sobre su propio quehacer. Cada fase del proceso invita a mirar la práctica con otros ojos: el pasado para comprender su desarrollo, el presente para analizar críticamente sus implicaciones y el futuro para proyectar nuevas formas de actuar. Este recorrido metodológico fortalece la autonomía del maestro como investigador de su propia práctica y como generador de conocimiento situado, en tanto elabora interpretaciones que nacen del contexto y retornan a él con una intención transformadora.

De esta manera, la sistematización se constituye en un puente entre la experiencia y la teoría, entre la acción y la reflexión. En el campo educativo, este enfoque contribuye a resignificar el papel del docente, otorgándole un lugar protagónico en la producción de saber pedagógico y en la innovación curricular. La práctica deja de ser un simple ejercicio técnico para convertirse en un proceso de indagación permanente que impulsa la mejora

continua y promueve una educación más crítica, consciente y coherente con las realidades sociales y culturales de los estudiantes.

La sistematización de experiencias trasciende el ámbito metodológico para convertirse en un acto profundamente político y transformador: un ejercicio de conciencia que dignifica la práctica docente y reivindica al maestro como sujeto epistémico. En ella, el educador no solo interpreta su realidad, sino que la recrea, la problematiza y la transforma desde el poder del pensamiento crítico y la sensibilidad pedagógica. Sistematizar es, en últimas, un acto de resistencia frente a la repetición y la pasividad; es reconocer que en cada experiencia educativa habita un saber capaz de reinventar la escuela, de renovar las formas de enseñar y de aprender, y de abrir caminos hacia una educación más humana, más consciente y verdaderamente liberadora.

Esta perspectiva es fundamental en el desarrollo de mi trabajo de grado el cual, es precisamente una sistematización de experiencias educativas. En este sentido, la mirada de Jara (2018) me resulta valiosa porque no me limita a narrar la experiencia del *Amoratorio de Creación* —una práctica artística comunitaria en la que participo y que articula dos procesos formativos: el de mujeres buscadoras, familiares de personas desaparecidas forzosamente, y el de estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional—, sino que se expande a un análisis reflexivo para comprender cómo las prácticas artísticas pueden ser dispositivos pedagógicos de memoria que favorezcan la construcción de subjetividades críticas y sensibles.

Dicha labor exige "recuperar lo sucedido, reconstruyéndolo históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes" (Jara, 2018, p. 2), una tarea que asumo en mi investigación para develar las "lógicas y sentidos ocultos" (Jara, 2018, p. 4) en la transformación de la indiferencia de los estudiantes sobre temas de desaparición forzada y memoria —ajenos a ellos— hacia un compromiso sensible que reelabora la memoria en la escuela desde lo estético-político.

En este sentido, este enfoque se alinea con una postura ético-política que "valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias" (Jara, 2018, p. 3), convirtiendo a los estudiantes y a las mujeres buscadoras en "los principales sujetos de su sistematización" (Jara, 2018, p. 3).

La práctica no se entiende entonces como un objeto de estudio externo, sino como una "interacción metódica de saberes" donde tanto los sujetos populares (mujeres buscadoras y estudiantes escolares) como los profesionales (autor del trabajo de grado) aportan miradas complementarias. Esto plantea una postura crítica a la idea del saber jerárquico. Esta perspectiva decolonial reconoce que el sujeto del saber no es únicamente quien guía la práctica, sino también "quienes participan como educandos" reivindicando así las voces de lugares otros que aportan a la enunciación, producción y transformación de saberes que dialogan en condiciones de dignidad y equidad" (Falkembach & Frantz, 2015, p. 65).

Inspirada en referentes como la *Pedagogía problematizadora y liberadora* de Paulo Freire y *La investigación-acción participativa* de Orlando Fals Borda, la sistematización de experiencias ofrece insumos para historizar las prácticas y reconocer cómo la "matriz de colonialidad —una estructura de poder que articula dominación de raza, clase y género— sigue operando en el presente" (Falkembach & Frantz, 2015, p. 65). Esta mirada permite una comprensión amplia de las realidades y experiencias de los sujetos participantes. Una de sus utilidades más directas es "comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas" (Jara, 2018, p. 6).

La reflexión crítica sobre la práctica, como la que sustenta mi trabajo de grado, permite impulsar "procesos de subjetivación crítica y vigilancia reflexiva que mantienen las prácticas en movimiento y abiertas a la transformación" (Jara, 2018, p. 6). Sin embargo, su alcance no se limita únicamente al plano de la mejora de experiencias, sino que también busca "enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente" (Jara, 2018, p. 7). En esa dirección, esta investigación dialoga con la pedagogía de la memoria y la educación artística, aportando a la comprensión de cómo el arte puede constituirse en un medio para formar sujetos sensibles, críticos y comprometidos con la memoria y los derechos humanos en la escuela.

Finalmente, este conocimiento producido debe ser compartido, ya que la sistematización permite "intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares" (Jara, 2018, p. 6). Lejos de buscar "modelos y recetas que les obvien la búsqueda difícil y creativa" (Jara, 2018, p. 11), un trabajo como el mío hace sus

aprendizajes comunicables para "incentivarnos e interrogarnos mutuamente" (Jara, 2018, p. 11), ofreciendo pistas a otros educadores y articulando prácticas particulares dentro de un "proceso colectivo que las trasciende y que, por tanto, les da sentido histórico" (Jara, 2018, p. 13).

### **Reflexiones desde la práctica: el arte de enseñar recordando**

La sistematización de esta experiencia surge de la necesidad de comprender, desde la práctica y la reflexión pedagógica, lo que acontece cuando la memoria entra al aula a través del arte. Más que un ejercicio técnico de registro, este proceso se convierte en un acto de interpretación viva: un intento por reconocer los aprendizajes, tensiones y transformaciones que emergen cuando la escuela se abre a la experiencia de las víctimas y a los lenguajes sensibles. Como docente-investigador, asumí esta sistematización desde el paradigma socio-crítico, entendiendo que la enseñanza no es solo transmisión de saberes, sino una práctica situada, cargada de afectos, preguntas éticas y decisiones políticas. En este sentido, sistematizar el Amoratorio de Creación significó mirar hacia atrás para reconstruir lo vivido, pero también mirar hacia adentro para interrogar mi propio hacer docente: qué saberes se configuraron en la experiencia, cómo se transformaron las nociones de arte y memoria en la escuela, y qué nuevas posibilidades pedagógicas emergieron de este encuentro entre estudiantes, mujeres buscadoras y el territorio educativo.

El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) se caracteriza por asumir un enfoque pedagógico integrador que articula los principios del constructivismo con una finalidad socio-crítica, coherente con su tradición como escuela activa y laboratorio pedagógico. Esta combinación configura un modelo educativo en el que el aprendizaje se concibe como una construcción activa del conocimiento por parte del estudiante y la educación como una práctica transformadora orientada al desarrollo de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su realidad social.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el IPN declara explícitamente que su modelo se fundamenta en las "corrientes psicológicas del desarrollo o evolutivas y sus más recientes versiones constructivistas". Esto implica comprender el aprendizaje como un

proceso dinámico en el que el estudiante construye saberes a partir de la experiencia, la interacción con el entorno y la resolución de problemas significativos. Así, la institución asume al estudiante como el centro del proceso educativo y al maestro como un mediador y co-constructor del conocimiento, alejándose de la visión tradicional del docente como transmisor de información.

El constructivismo se concreta en la práctica pedagógica a través de los Proyectos Pedagógicos Integrados (PPI), estrategia central del IPN, los cuales se organizan en torno a ejes problémicos derivados de los intereses y necesidades de los estudiantes. Esta metodología, basada en el aprendizaje activo y la experiencia, busca promover la comprensión global del conocimiento y la transformación del entorno, alineándose con los principios de la Escuela Activa. En este sentido, el PEI reafirma la importancia del “aprender a partir de la actividad en relación con el medio”, lo que evidencia la vigencia de los postulados de pedagogos como Dewey, Montessori, Decroly, Kerschensteiner y Freinet, todos ellos referentes fundamentales de la Escuela Nueva.

En cuanto a su enfoque socio-crítico, el IPN orienta su acción educativa hacia la formación de sujetos ético-políticos, capaces de comprender y transformar la realidad social. Su misión institucional declara la intención de “construir sujetos críticos, autónomos, diversos, con sentido social, que contribuyan a la comprensión y transformación de la realidad”. Este propósito se traduce en prácticas pedagógicas que fomentan la racionalidad crítica, el pensamiento reflexivo y la conciencia social y política, promoviendo la participación democrática, la convivencia pacífica y el fortalecimiento del tejido social.

El currículo contextualizado del IPN, estructurado en torno a problemas y desafíos históricos de la sociedad, refuerza esta dimensión socio-crítica al vincular el aprendizaje con los contextos reales y las problemáticas contemporáneas. Así, la formación en el IPN no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que busca desarrollar la capacidad de actuar críticamente sobre el mundo.

De esta manera, el Instituto Pedagógico Nacional no se define por la elección de un único paradigma, sino por la síntesis coherente entre el constructivismo y la pedagogía socio-crítica. Desde la Escuela Nueva, hereda el principio del puericentrismo, el

aprendizaje a partir de la experiencia y la valoración de la autonomía del estudiante. Desde la perspectiva socio-crítica, asume la educación como práctica emancipadora, orientada a la transformación social.

Su modelo de evaluación, basado en procesos cualitativos como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, refleja también esta filosofía, priorizando la reflexión, el avance individual y el aprendizaje significativo sobre la calificación numérica.

En síntesis, el IPN se consolida como una escuela laboratorio comprometida con la innovación pedagógica, la investigación educativa y la formación integral de ciudadanos críticos. Su modelo pedagógico constructivista, sustentado en la experiencia y en el trabajo por proyectos, tiene como horizonte la transformación ética, social y política de la realidad, lo que lo posiciona como una de las instituciones más representativas de la Pedagogía Activa y de la Escuela Nueva en Colombia.

En coherencia con los principios pedagógicos del Instituto Pedagógico Nacional, el presente trabajo de grado se enmarca en una perspectiva constructivista y socio-crítica que concibe la educación como una práctica emancipadora y transformadora de la realidad social. La propuesta *Del Amatorio a la escuela: una práctica artística comunitaria cuando la memoria florece desde la ceniza* se fundamenta en la convicción de que el aprendizaje significativo se construye en la experiencia, en el diálogo y en la interacción con el otro. En este sentido, la estrategia pedagógica desarrollada busca articular el arte, la memoria y la sensibilidad como dimensiones complementarias de una formación integral, en la que el conocimiento se produce no solo desde lo cognitivo, sino también desde lo afectivo y lo ético.

El trabajo realizado con las mujeres buscadoras del colectivo *Amatorio de Creación* y los estudiantes del IPN constituye un ejemplo de cómo la educación artística puede convertirse en un dispositivo pedagógico para la memoria, en tanto promueve la comprensión crítica del pasado reciente y fomenta la capacidad de alteridad como condición fundamental para la convivencia y la paz. De esta manera, la experiencia aporta al propósito institucional de formar sujetos autónomos, sensibles y comprometidos con su entorno, reafirmando la función social del arte y la escuela como espacios de construcción de sentido, de memoria colectiva y de transformación social.

## **El Amatorio de Creación: antecedente y génesis del proceso pedagógico**

“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”

— Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*

El Colectivo Amatorio de Creación nació de un encuentro entre el arte, la memoria y el afecto. En un inicio, este proceso fue una práctica artística comunitaria que desarrollé como docente y artista junto a un grupo de mujeres buscadoras, madres que cargan sobre sus cuerpos y palabras la ausencia de sus hijos, víctimas de desaparición forzada y de ejecuciones extrajudiciales en el país. En aquellos primeros encuentros, el arte se ofrecía como un territorio posible para la escucha y la reconstrucción de lo roto; un espacio para mirar el dolor sin convertirlo en silencio.

Con el tiempo, el proceso tomó forma propia y se volvió colectivo. En conversación con las mujeres, pensamos en llamarlo *laboratorio de creación*, inspirados en las metodologías del arte. Sin embargo, aquella palabra sonaba demasiado fría, demasiado cercana a lo técnico. Fueron ellas quienes, desde su sensibilidad y sabiduría, propusieron un nombre más cercano al corazón de lo que allí se gestaba: *Amatorio*. Un lugar donde se crea desde el amor, donde el hacer artístico se entrelaza con el cuidado, la escucha y la posibilidad de acompañarse mutuamente en el duelo y la esperanza.

Así nació el *Amatorio de Creación*, un espacio que más que producir obras, cultiva memorias. Sus integrantes hacen parte del Caso Colectivo 82 del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), madres que han transformado el dolor en palabra, en gesto, en siembra. En este proceso, mi papel como docente ha sido también el de aprendiz: he compartido herramientas del arte, pero sobre todo he recibido lecciones profundas sobre lo que significa resistir, cuidar y transformar el sufrimiento en creación.



*Imagen 1. Faroles de la memoria. Colectivo Amatorio de Creación. Fotografía del autor agosto de 2022*

Desde una perspectiva de conocimiento situado, reconozco que mi participación no parte de la distancia investigativa, sino del encuentro afectivo y del hacer compartido. El *Amatorio* se ha configurado así como un lugar de creación, cuidado y resistencia, donde la escritura, el ritual y la plástica se entrelazan para transformar el dolor en memoria viva. Esta experiencia, que en su origen se desarrolló con las mujeres buscadoras, sentó las bases para un diálogo posterior con el ámbito escolar, abriendo la posibilidad de pensar cómo la memoria y el arte pueden habitar también la escuela.

El proceso artístico y comunitario que había comenzado tiempo atrás con el Colectivo 82, conformado junto a mujeres buscadoras del Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). Aquella práctica, que en sus orígenes nombramos *Entre Cenizas e Incandescencias*, nació como una forma de duelo compartido

y resistencia estética ante la desaparición forzada. Con el tiempo, se expandió, sumando nuevas voces de mujeres que encontraron en el arte un lenguaje para transformar el dolor en memoria; así, el proceso derivó en lo que hoy llamamos *El Amatorio de Creación*, un espacio de sanación, encuentro y creación colectiva.

La experiencia involucró directamente a familiares de personas desaparecidas, buscadoras del *Amatorio de Creación*, algunas a su vez, pertenecientes al Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE). En los encuentros iniciales, las participantes escribieron cartas dirigidas a sus seres ausentes, dando forma a relatos íntimos que fueron posteriormente quemados en un ritual simbólico, donde las palabras se convirtieron en ceniza: materia y metáfora de la transformación del dolor. Estas cenizas, empleadas luego como pigmento en la creación de retratos sobre vidrio, dieron origen a una serie de faroles vitrales que materializan la fragilidad y la resistencia de las memorias individuales y colectivas.

A lo largo del proceso, el Amatorio transitó de los ejercicios de escritura a la experimentación plástica y ritual colectiva, alcanzando la producción de 48 retratos distribuidos en faroles, portarretratos y collages. Estos objetos, al ser iluminados, proyectan los rostros de las víctimas, haciendo visible la presencia de los ausentes y configurando un lenguaje estético de la memoria. La metodología, sustentada en el diálogo, la creación compartida y la acción ritual, permitió no solo la reconstrucción simbólica del vínculo con los desaparecidos, sino también la consolidación de una identidad colectiva basada en la resistencia y el reconocimiento mutuo.

Más allá de los logros técnicos o expositivos, el Amatorio de Creación se consolidó como una pedagogía del cuidado y de la memoria, donde el arte funcionó como mediación para elaborar el duelo, visibilizar el dolor y reconstruir la presencia de los ausentes. La sistematización de esta experiencia reveló que la creación artística puede ser una herramienta para la reparación simbólica, la resignificación del trauma y la producción de conocimiento situado, donde los saberes de las víctimas se reconocen como fuentes legítimas y necesarias para la transformación social.

Esta práctica, en tanto acto estético y político, se convierte en el antecedente directo del trabajo de grado que aquí se presenta. Su dimensión pedagógica trasciende los límites

del colectivo para proyectarse hacia el ámbito educativo, transitando entre escenarios universitarios, escolares y museísticos, inspirando la creación de una estrategia didáctica que busca afectar sensiblemente a los estudiantes, promover el pensamiento crítico y cultivar un sentido de alteridad frente al fenómeno de la desaparición forzada. En ese tránsito —del territorio de las víctimas al espacio educativo— se configura el vínculo entre memoria, arte y pedagogía, eje articulador del presente trabajo.

Es así como en el año 2023, en mi rol de docente de artes plásticas en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), y luego de haber acompañado por tres años el proceso del *Amoratorio de Creación* con las mujeres buscadoras, decidí abrir la experiencia al contexto escolar. En el marco de la Semana por la Paz IPN, organizamos un conversatorio entre las mujeres y los estudiantes de noveno y décimo grado, con el propósito de tender un puente entre sus memorias y las nuevas generaciones. Aquella mañana, las buscadoras compartieron con profunda honestidad sus historias: hablaron de sus hijos e hijas desaparecidos, de las noches sin descanso, de la búsqueda incesante y del poder de las prácticas artísticas comunitarias para coadyuvar a tramitar duelos suspendidos y generar espacios de acompañamiento colectivo. Sin embargo, la respuesta estudiantil fue disímil. Algunos estudiantes se mostraron atentos y conmovidos, mientras otros permanecían distraídos, revisando sus teléfonos o preguntando por qué debían escuchar esas historias. Fue un momento revelador: Comprendí que, aunque las palabras de las buscadoras portaban un enorme valor testimonial, la experiencia no lograba afectar de manera profunda a todos los jóvenes.

*Mire profe, a los estudiantes no les interesa estos temas, están más preocupados por el futbol y los videojuegos que por la realidad (...) a mí me pasó cuando intenté hablar de la cátedra de la paz, parecía hablar de algo importante para sus vidas, pero estamos más acostumbrados a darle prioridad a las materias lógicas* (García, Nancy. Comunicación personal, octubre 2023).

Reflexioné entonces que el problema no residía únicamente en el contenido, sino en la forma en que este se estaba transmitiendo. Como advierte Aparicio (1995), el conocimiento declarativo —aquel que se limita a describir hechos, conceptos o datos de manera estática— tiende a formar receptores pasivos, pues se centra en el “saber decir” más que en

el “saber hacer”. Cuando el aprendizaje se reduce a la exposición de información, incluso si esta es tan dolorosa y relevante como la desaparición forzada, se corre el riesgo de que el conocimiento quede en un plano inerte, incapaz de movilizar la sensibilidad o el pensamiento crítico de los estudiantes. En aquel conversatorio, los testimonios se presentaron como relatos valiosos, pero percibidos por muchos jóvenes como datos lejanos, ajenos a su experiencia vital.

Fue entonces cuando reconocí la necesidad de pensarme la mediación docente desde lo sensible, es decir, de traducir el saber histórico y testimonial en una experiencia estética capaz de involucrar el cuerpo, la emoción y la reflexión. La educación artística, comprendida no solo como un espacio de producción plástica sino como una práctica de pensamiento y de encuentro con el otro, podía convertirse en el medio para activar la alteridad (Lévinas, 1993) y conmover al estudiante desde la experiencia. De allí surge la búsqueda por diseñar una estrategia didáctica que no solo comunique la memoria, sino que la encarne; que permita a los jóvenes sentirla, interpretarla y resignificarla a través del arte.

La educación artística, comprendida no solo como un espacio de producción plástica sino como una práctica de pensamiento y de encuentro con el otro, podía convertirse en el medio para activar la capacidad de alteridad. Como señala Lévinas (1993), el encuentro con el rostro del otro nos saca de la indiferencia y nos interpela éticamente, pues “la relación con el otro es irreductible a la representación” (p. 56). Desde esta perspectiva, la alteridad implica no solo reconocer al otro, sino dejarse afectar por su presencia.

Educar en la alteridad, como advierte Freire (1997), supone generar experiencias donde los sujetos se reconozcan mutuamente en su humanidad y en su capacidad de transformar el mundo. En este sentido, la educación artística podía ofrecer un camino distinto: un espacio para recrear la memoria desde el vínculo y la sensibilidad, donde los estudiantes no solo aprendieran sobre la desaparición forzada, sino que se sintieran parte de una historia común, responsables del cuidado del otro y de la no repetición. De allí surge la búsqueda por diseñar una estrategia didáctica que no solo comunique la memoria, sino que la encarne; que permita a los jóvenes sentirla, interpretarla y resignificarla a través del arte.

De esa reflexión surgió la necesidad de transformar la estrategia pedagógica, integrando la práctica artística comunitaria al aula como una metodología sensible. La propuesta consistió en que los estudiantes participaran activamente en un proceso análogo al de las mujeres del colectivo: primero, se acercaron a los casos de las víctimas a través de lecturas y fotografías —un nivel declarativo del conocimiento, el “saber el qué” (Ryle, 1949; Aparicio, s.f.)—; luego, escribieron cartas dirigidas a las mujeres buscadoras, como respuesta a las misivas que ellas habían escrito a sus familiares desaparecidos. En esas cartas, las mujeres habían narrado su espera y su lucha, antes de quemarlas para transformar sus palabras en ceniza, materia con la que dibujaron los rostros ausentes de sus seres queridos. Los estudiantes, al leer fragmentos de esas cartas y conocer las historias detrás de cada retrato, comenzaron a tejer un vínculo emocional con las víctimas y sus familias.

La reflexión nos llevó a repensar la estrategia. Comprendimos que la experiencia debía ir más allá del formato informativo y proponerse como un proceso de sentir-pensar; un camino en el que los estudiantes no solo comprendieran intelectualmente la problemática, sino que pudieran vincularse afectivamente con las víctimas y sus historias. Así, en el 2024 decidimos llevar a cabo, junto a las mujeres del Amatorio de Creación, un taller de memoria que articuló el arte con un principio pedagógico de alteridad, con el fin de que los estudiantes establecieran una relación sensible, ética y política con la experiencia de las víctimas.

## **Epistolares de la memoria: escritura, reconocimiento y alteridad**

“Solo en el encuentro con el otro aprendemos a ser.”  
— *Eduardo Galeano*

La experiencia educativa se desarrolló con un grupo de 25 estudiantes de grado décimo, organizados en cinco equipos de trabajo, cada uno encargado de conocer el caso particular de una persona desaparecida. En la primera etapa, se realizaron lecturas e indagaciones generales sobre la desaparición forzada en Colombia, explorando sus causas, consecuencias y dimensiones históricas. Posteriormente, los estudiantes escucharon un podcast creado por las mujeres buscadoras del *Amatorio de Creación*, en el que compartían no solo sus

testimonios, sino también la manera en que el arte se había convertido en un espacio para tramitar el dolor y elaborar un duelo colectivo. Además, leyeron artículos que narraban los casos específicos de las víctimas con las que iban a trabajar. De esta forma, no solo se acercaron a sus nombres, edades y circunstancias de desaparición, sino también a sus sueños, ideales y proyectos de vida truncados.

En una segunda fase, se desarrolló un intercambio epistolar. Las mujeres buscadoras enviaron cartas dirigidas a los estudiantes en las que compartían aspectos personales y cotidianos de sus familiares desaparecidos: jóvenes que estaban estudiando, que eran líderes sociales o estudiantiles, que soñaban con un país distinto y que fueron detenidos y desaparecidos por pensar diferente. Esto se demuestra el siguiente texto extraído de una de las cartas elaborada por una de las madres buscadoras, dirigida a los estudiantes:

*Mi hija siempre fue una líder estudiantil, una joven con sueños, preocupada por derechos humanos. Siempre llevó la bandera de las luchas indígenas. Cuando las marchas de la reforma a la Ley 30 en el año 2012, ella siempre estuvo marchando por su derecho a la educación. En aquellas manifestaciones estudiantiles se logró parar esa reforma que pretendía privatizar la educación pública (Ardila. A., comunicación personal, junio de 2024).*

Estas cartas abrían un canal íntimo de comunicación, una forma directa de humanizar la estadística y devolverle rostro y vida a cada historia. Los estudiantes, conmovidos, respondieron con cartas cargadas de preguntas, empatía y reflexión. Algunos expresaban rabia e impotencia; otros agradecían la confianza de las mujeres al compartir sus memorias; otros más escribían desde el desconcierto, preguntándose por qué un Estado permitiría algo así, por qué a ellos nunca se les había contado esto en la escuela.

Una de las cartas escritas por los estudiantes reflejaba con fuerza esa apertura sensible hacia la memoria. En ella se leía:

*No sé cómo decirte que me duele lo que no viví. Pienso en tu hijo y en los días que esperas sin respuesta. A veces en la escuela nos enseñan fechas, guerras y tratados, pero nunca nos hablan de los cuerpos que faltan ni del silencio que queda. Ahora entiendo que la historia también tiene una piel, y que escribirte es tocar un pedacito de esa herida con respeto (J. R., comunicación personal, 12 de octubre de 2024).*

Este fragmento condensa la potencia ética y pedagógica de la experiencia. En las palabras del estudiante se revela una comprensión que va más allá del conocimiento académico: emerge una sensibilidad histórica, una conciencia encarnada de la ausencia y del dolor del otro. La frase “*me duele lo que no viví*” expresa el tránsito desde la distancia hacia la empatía, ese movimiento esencial que permite la alteridad —la capacidad de reconocerse en la experiencia ajena sin apropiársela—. En este gesto epistolar, el estudiante no solo responde a una carta, sino que interpela a la escuela misma, cuestionando sus silencios y su modo de narrar la historia. Al afirmar que “*la historia también tiene una piel*”, su escritura reconoce que la memoria no se enseña solo desde los hechos, sino desde la experiencia sensible, desde el cuerpo y la emoción. Esta carta, entonces, no es solo un ejercicio pedagógico, sino un acto de humanización del conocimiento, un lugar donde el aprendizaje se transforma en encuentro y la escritura en una forma de cuidado del otro.

Consecutivamente, durante las dos siguientes sesiones, los estudiantes escribieron cartas no ya dirigidas a las mujeres, sino a los propios desaparecidos. Cartas sin destinatario visible, como una conversación suspendida en el tiempo. Estas misivas, cargadas de emoción, fueron leídas en voz alta y luego quemadas en un acto simbólico. La ceniza resultante fue recolectada con cuidado, pues con ella se realizarían los retratos de los desaparecidos, tal como lo hacen las mujeres del Amatorio. Sobre placas de vidrio o acetato, los estudiantes dibujaron con ceniza los rostros de aquellos a quienes habían conocido a través de relatos, cartas y memorias. Este acto, que combinó arte, ritualidad y duelo, se convirtió en una forma de iluminar los rostros que el olvido pretende borrar.

*No sé tu nombre completo, pero sí sé que te buscaron con amor.*

*Imagino tu rostro entre la niebla, como si el tiempo te hubiera dejado suspendido a mitad de una palabra. Hoy dibujarte con ceniza es una manera de recordarte, aunque nunca te conocí.*

*Mientras la ceniza se esparce en mis manos, pienso que tal vez este polvo también tiene memoria, que cada trazo es un intento por traerte un poco de luz.*

*Dicen que el fuego destruye, pero en este taller aprendí que también transforma.*

*Que cuando el fuego toca el papel, lo que queda no es ausencia, sino una nueva forma de presencia. Ojalá donde estés puedas sentir que seguimos buscándote, que no estás solo (J. A., comunicación personal, 10 de octubre de 2024).*

Estos intercambios epistolares se convirtieron en un punto de inflexión dentro del proceso pedagógico, pues transformaron el aula en un espacio donde la palabra adquirió un valor ritual, afectivo y político. No se trató solo de escribir, sino de escuchar a través de la escritura, de abrir un diálogo con aquellos que ya no están, pero cuya ausencia sigue habitando el país. En las cartas, los estudiantes desplegaron un lenguaje que oscilaba entre la ternura y la indignación, entre la pregunta y el consuelo. Fue allí donde el arte y la memoria encontraron un lugar común: el de la sensibilidad como forma de conocimiento.

El lenguaje poético emergió como una posibilidad de comprensión y de resistencia. En cada frase se percibía la tentativa de darle cuerpo al silencio, de hacer visible lo que suele quedar fuera del relato histórico. En una de las cartas, un estudiante escribió:

*Te pienso cuando el aula se queda en silencio. No sé tu voz, pero imagino que alguna vez también reíste como nosotros. Fuiste estudiante como yo, sentado en un pupitre igual que este [...] Hoy aprendí que recordar no es mirar atrás, sino quedarme contigo un momento, aunque sea en esta hoja. Si mis palabras pudieran tocarte, ojalá te dijeran que seguimos aprendiendo a no olvidar. (L, G., comunicación personal, 11 de octubre de 2024)*

En este fragmento, la escritura se convierte en un acto de presencia. El estudiante no solo reconoce el dolor ajeno, sino que logra situarse en un lugar de empatía que desborda lo meramente cognitivo. Recordar, entonces, se transforma en una experiencia de encuentro: con la historia, con el otro y consigo mismo.

Desde esta perspectiva, el ejercicio epistolar permitió que los estudiantes comprendieran la desaparición forzada no como un hecho del pasado, sino como una herida viva en el presente, una herida que interpela y exige respuesta. Así, las cartas no fueron únicamente un producto de aula, sino un gesto ético y estético, una forma de decirle al país que la memoria también se escribe desde la escuela. En ese gesto, la palabra se volvió acto de justicia, de ternura y de resistencia frente al olvido.

## **Rostros, Trazos y Cenizas: la memoria poética de la imagen**

“La memoria es una llama obstinada que se niega a morir.”

— *Gioconda Belli*

En esta parte del proceso, los estudiantes realizaron una búsqueda y selección de imágenes de los desaparecidos, con el propósito de elegir a una persona cuya memoria quisieran representar. Estas fotografías provenían del archivo del Colectivo Amatorio de Creación, un acervo tejido por las mujeres buscadoras a partir de años de reconstrucción afectiva y testimonial. Al observar los rostros impresos en papel —algunos borrosos, otros casi desvanecidos por el tiempo—, los estudiantes se enfrentaron a la materialidad del recuerdo: miradas que parecían devolverles la suya, sonrisas interrumpidas, gestos suspendidos en una espera interminable.

El tránsito de la palabra al gesto plástico fue natural, casi inevitable. Después de escribir, los estudiantes parecían necesitar otra forma de decir, una que no dependiera solo del lenguaje, sino del cuerpo y de la materia. La práctica de quemar las cartas y usar sus cenizas para dibujar los rostros de los desaparecidos no fue un simple ejercicio artístico, sino una prolongación simbólica del diálogo iniciado en la escritura. En ese acto, las cenizas se transformaron en una metáfora viva del recuerdo: aquello que arde y se consume, pero deja una huella que insiste en permanecer.

El fuego no destruyó las palabras, las transfiguró. Cada trazo con ceniza se convirtió en una manera de traer al presente a quienes la violencia intentó borrar. Dibujar con lo que queda —con lo mínimo— implicó reconocer que la memoria también se construye desde los restos, desde lo fragmentario y lo vulnerable. Al tocar el polvo oscuro que alguna vez fue una carta, los estudiantes comprendieron que recordar no es solo un ejercicio de la mente, sino también del cuerpo: las manos temblaban, los rostros se inclinaban sobre el papel, los silencios pesaban tanto como las líneas que aparecían.

Durante uno de los conversatorios posteriores, una de las buscadoras observó los dibujos y dijo:

*Así es como yo los sueño, como si regresaran de a poquitos, primero la sombra, luego los ojos, después la boca. Ustedes también los están soñando. El homenaje que nos hacen estos estudiantes con su creación nos fortalece y nos impulsa a*

*seguir haciendo memoria por nuestros familiares (Yaya, L., comunicación personal,  
15 de noviembre de 2024)*

Su voz resonó en el aula como una confirmación de lo vivido: el arte había logrado tender un puente entre el duelo y la esperanza, entre las generaciones que buscan y las que aprenden a escuchar. Los estudiantes, por su parte, respondieron con gestos y palabras que revelaban asombro, respeto y una nueva comprensión del sentido de la educación artística. Uno de ellos comentó en voz baja: “Yo nunca había pensado que un dibujo pudiera doler tanto y sanar al mismo tiempo.”

En ese intercambio —de miradas, de palabras, de silencios— se hizo visible el propósito más profundo del proyecto: que la escuela pueda convertirse en un lugar de memoria viva, donde el aprendizaje sea también un acto de reparación simbólica. La pedagogía, en este contexto, dejó de ser un medio para transmitir conocimientos y se transformó en una práctica de encuentro, donde la sensibilidad se erige como forma de resistencia ante el olvido.



*Imagen 2. Taller de la Memoria Instituto Pedagógico Nacional. Fotografía del autor agosto de 2024*



*Imagen 3. Taller de la Memoria Instituto Pedagógico Nacional. Fotografía del autor agosto de 2024*

Los estudiantes realizaron sus propios dibujos con cenizas sobre acetato, evocando la técnica original de las mujeres —ceniza sobre vidrio—. En este tránsito, el conocimiento declarativo dio paso al procedimental, al “saber el cómo” (Aparicio, 1995.), donde la acción artística se convirtió en medio de comprensión y de afectación. Así, el aula se transformó en un espacio de encuentro y memoria: los estudiantes dejaron de ser espectadores para convertirse en partícipes de un acto colectivo de duelo y dignificación. Al respecto menciona uno de los estudiantes:

*Cuando empecé a dibujar con la ceniza, tenía miedo de dañarlo, de que no se viera bien. Pero luego entendí que no se trataba de hacerlo bonito, sino de hacerlo con*

*cuidado. Cada vez que la ceniza se movía sobre el acetato, sentía como si estuviera tocando una historia. Era raro, porque no conocía a la persona que dibujaba, pero igual me daban ganas de hacerlo bien, como si eso ayudara a que volviera. En ese momento, el salón ya no era solo una clase: era como si estuviéramos todos en una búsqueda (J. A., comunicación personal, agosto de 2025).*

El testimonio de J. A. revela cómo el aprendizaje artístico se entrelazó con la experiencia ética y emocional del acto creador. Dibujar con ceniza no fue un ejercicio técnico, sino una forma de relación: el gesto plástico se transformó en una práctica de cuidado y en un modo de habitar la alteridad. Como señala Aparicio (s.f.), el tránsito del saber declarativo al saber procedimental implica “aprender haciendo”, pero en este caso el “hacer” adquiere una dimensión simbólica: comprender a través del cuerpo, del tacto y del afecto. El aula, convertida en un espacio de memoria viva, permitió que los estudiantes reconocieran en el arte una vía para reparar, significar y dignificar lo humano.

El uso de la ceniza, más allá de su materialidad, opera como mediación simbólica entre el recuerdo y la ausencia, entre el fuego que consume y la luz que revela. En este gesto se evidencia cómo la práctica artística permite ritualizar el duelo colectivo, reconfigurando la relación entre arte, pedagogía y memoria

De esta manera, *El Amatorio de Creación* trascendió su condición de práctica artística comunitaria para convertirse en una experiencia pedagógica que articula memoria, arte y educación. Desde la educación artística, fue posible interpelar a los jóvenes no solo desde el conocimiento, sino desde la sensibilidad; no solo desde la historia, sino desde el cuerpo y el gesto, posibilitando lo que Levinas (1993) llamaría el reconocimiento del rostro del otro, allí donde el arte se vuelve pedagogía de la alteridad.

La experiencia evidencia cómo el arte puede convertirse en un vehículo pedagógico para abordar temáticas complejas como la desaparición forzada desde una dimensión sensible, reflexiva y transformadora. En este sentido, la estrategia didáctica desarrollada se configura como un dispositivo de memoria que trasciende la enseñanza tradicional, promoviendo un aprendizaje afectivo y ético.

Dentro de este proceso, la transposición didáctica cumple un papel central al traducir saberes sobre memoria histórica, violencia política y desaparición forzada en un lenguaje experiencial, simbólico y accesible para los estudiantes. Siguiendo a Chevallard (1991), esta transposición no se limita a simplificar los contenidos, sino que implica una recreación del saber en el marco de la práctica educativa. Así, el conocimiento deja de ser un objeto distante para convertirse en una vivencia compartida, una forma de conocimiento encarnado que interpela tanto al pensamiento como a la sensibilidad.

De igual manera, la propuesta desafía la hegemonía del conocimiento escolar tradicional, al reconocer el valor epistémico de las narrativas de las víctimas y los colectivos de memoria. Como plantea Cardelli (2004), al abrir la escuela a otras formas de saber, se posibilita una educación más crítica, dialógica y comprometida con la transformación social. En este caso, la enseñanza de las artes plásticas se convierte en un espacio donde la memoria y la creación se entrelazan para formar sujetos sensibles, críticos y capaces de situarse frente al dolor y la injusticia desde la alteridad.

Desde esta pedagogía de la memoria, se pretende amplificar las voces de las víctimas, visibilizar las injusticias y promover un diálogo intergeneracional que dé lugar a una memoria colectiva más inclusiva y solidaria. Los talleres realizados en 2024 y 2025 han sido parte fundamental de esta estrategia: los estudiantes investigan sobre una víctima, escriben una carta, crean retratos con ceniza y participan en exposiciones y conversaciones con las buscadoras.

Este proceso formativo busca sensibilizar a los estudiantes, generar empatía y fortalecer su compromiso con la verdad y la justicia. A su vez, propicia un intercambio significativo entre generaciones, tejiendo vínculos entre quienes buscan a sus seres queridos y los jóvenes que reciben sus relatos. La creación artística de los retratos, usando materiales cargados de simbolismo como la ceniza, se convierte en un gesto de resistencia y de reivindicación de la memoria. Así, el arte se transforma en una herramienta pedagógica con potencial de transformación social y de reparación colectiva.

## **Encender la memoria: el arte como lugar de encuentro**

“Recordar es encender una lámpara en la oscuridad del corazón.”

— Octavio Paz

La culminación del proceso pedagógico y artístico se materializó en la exposición *Amoratorio de Creación: Cenizas, Flores y Faroles para No Olvidar*, presentada en la sala de exposiciones del Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. Esta muestra fue concebida como un espacio de encuentro entre las mujeres buscadoras y los estudiantes, quienes participaron activamente en el montaje, la museografía y la curaduría, integrando sus propias obras junto a las piezas creadas por las mujeres del Colectivo Amoratorio de Creación. La exposición reunió alrededor de sesenta piezas que dialogaban entre sí a través de materiales profundamente simbólicos —ceniza, flores y luz—, configurando un territorio común entre el arte, la memoria y la esperanza.



*Imagen.4 Montaje de la exposición. Sala de exposiciones Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*



*Imagen 5. Montaje de la exposición. Sala de exposiciones Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*

Los estudiantes asumieron con compromiso la tarea de montar las obras, organizar los espacios, iluminar los faroles, disponer los retratos y diseñar los altares que conformaban la muestra. Este trabajo colectivo les permitió comprender que el arte, más que una representación, puede ser un acto de memoria y de justicia simbólica. Las piezas elaboradas por los jóvenes —retratos con ceniza, cartas, dibujos y pequeñas instalaciones— se entrelazaban con las obras de las mujeres, extendiendo el gesto de búsqueda y resistencia hacia una nueva generación.

Durante el montaje, una de las estudiantes comentó en una breve entrevista:

*Mientras colocábamos los faroles, sentía que cada luz era una presencia. No era solo una lámpara o una obra, era alguien que nos miraba desde esa ausencia. Yo creo que ahí entendí lo que significa no olvidar (J. A., comunicación personal, agosto de 2025).*

Ese reconocimiento desde lo sensible y lo ético permitió que el proceso trascendiera lo meramente estético. Cada decisión —la disposición de las piezas, la intensidad de la luz, la altura de los retratos— se convirtió en una forma de diálogo con las memorias de las víctimas y con la voz de las mujeres buscadoras.



*Imagen 6. Sala de exposiciones Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. .  
Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*



*Imagen 7. Sala de exposiciones Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos.  
Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*

Como parte de la exposición, se realizó un conversatorio en el teatro del Centro Cultural, donde los estudiantes dialogaron directamente con las mujeres del colectivo. Las preguntas surgieron de su experiencia en el taller y de la reflexión ética que había despertado el proceso: indagaron sobre su labor como artistas de la memoria, sobre el dolor de la desaparición forzada y sobre su papel como lideresas sociales en la defensa de los derechos humanos.

En uno de los momentos más significativos del conversatorio, una estudiante preguntó:

“¿Cómo hacen ustedes para seguir creando, para seguir buscando, después de tanto dolor?”

A lo que Luz Marina Bernal respondió con serenidad:

*El arte nos sana una parte del dolor. Cuando uno pinta o enciende un farol, no solo recuerda a su hijo: le da vida otra vez. Por eso buscamos también en la memoria de otros, como ustedes, para que nuestros hijos sigan existiendo en la mirada de los demás (Bernal, Luz., comunicación personal, agosto de 2025).*



*Imagen 8. Sala de exposiciones Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos.  
Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*

Otro estudiante intervino más adelante:

Yo no sabía que una obra podía doler y al mismo tiempo sanar. Cuando hicimos los retratos con las cenizas, sentí que la persona no estaba muerta del todo, que había algo que seguía hablando en el dibujo (V.M., comunicación personal, agosto de 2025).

Estas voces revelaron que el encuentro fue más que un acto pedagógico: se trató de una experiencia transformadora, donde la palabra y el arte se convirtieron en medios de

reparación simbólica y de construcción colectiva de sentido. Las mujeres buscadoras también expresaron su emoción al ver cómo sus historias habían tocado a los jóvenes. Martha Yaneth Ospina, conmovida, comentó:

*Cuando veo sus obras, pienso que no estamos solas. Ustedes también están buscando con nosotras. Eso es lo que hace que la memoria no se apague, sino que se ilumine en las nuevas generaciones para que lo violento del pasado nunca más se repita* (Ospina. M, comunicación personal, agosto de 2025).

De esta manera, la exposición no fue solo una muestra artística, sino la culminación de un proceso pedagógico sensible, en el que los estudiantes pasaron de ser observadores a convertirse en mediadores de memoria. En sus voces, miradas y gestos se reflejó la continuidad de un legado que las mujeres del Amatorio han tejido con amor, resistencia y dignidad: el de mantener encendida la luz de quienes aún son buscados.



*Imagen 9. Conversatorio en el Auditorio Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*



*Imagen 10. Conversatorio en el Auditorio Centro Cultural y Educativo Reyes Católicos. Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*

En términos pedagógicos, esta experiencia confirmó que la interdisciplinariedad entre arte y memoria histórica puede propiciar aprendizajes significativos que integran emoción, pensamiento y acción ética. La exposición, el diálogo y la creación colectiva evidenciaron que la escuela puede ser un escenario para la memoria viva, donde los estudiantes aprenden no solo a representar el pasado, sino a cuidar la vida y la dignidad desde el acto creativo.

La exposición y el conversatorio marcaron el punto de convergencia entre arte, memoria y educación, revelando la potencia formativa de una pedagogía del encuentro. A través de este proceso, los estudiantes no solo comprendieron los hechos históricos de la desaparición forzada, sino que se implicaron emocional y éticamente en ellos, reconociendo que recordar también es una forma de actuar. La escuela, en este sentido, se convirtió en un espacio de hospitalidad para la memoria, donde las voces silenciadas del pasado encontraron nuevas resonancias en las manos y palabras de una generación que decide no ser indiferente. Así, el proyecto *El Amoratorio de Creación* no solo permitió entretener la historia con la sensibilidad artística, sino que demostró que es posible educar desde la

memoria y para la dignidad, integrando en el acto pedagógico la razón, la emoción y el compromiso con la vida.

## **Sembrar la memoria para cultivar los afectos**

“Lo que se siembra en la memoria florece en la esperanza.”

— *Claribel Alegría*

La jornada culminó con la creación de un *Jardín de la Memoria* en el patio central del Instituto Pedagógico Nacional. Estudiantes, mujeres buscadoras, docentes y el jardinero del colegio se reunieron alrededor de la tierra abierta, sosteniendo pequeñas plantas: *No me olvides*, claveles y romeros. Cada una representaba una vida, un nombre, una ausencia. La siembra fue silenciosa, interrumpida apenas por las respiraciones hondas y las manos que temblaban. Mientras colocaba su planta, una de las buscadoras dijo en voz baja:

*No sembramos solo flores, sembramos la esperanza de volverlos a ver, aunque sea en el recuerdo. Mi hijo estaría feliz (Salcedo, Gloria., comunicación personal, noviembre de 2024).*

Esa frase resonó entre los estudiantes, que la anotaron en sus cuadernos como una enseñanza. Para uno de ellos, la experiencia significó descubrir otra forma de aprender:

*Yo nunca había entendido la historia así, no por fechas, sino por personas... por lo que todavía duele. Gracias a este ejercicio simbólico, vemos que no son cifras frías, son personas con familia y con sueños. Personas que lucharon (J. A., comunicación personal, agosto de 2025).*

En ese gesto compartido se materializó lo que Freire (1997) denomina una *pedagogía del encuentro*: un aprendizaje que no se transmite, sino que se vive; que no busca acumular información, sino reconocer al otro en su humanidad. La tierra, las plantas y los cuerpos reunidos formaron una escena donde la memoria se hizo práctica, donde la educación se volvió vínculo. El jardinero, testigo silencioso de todo el proceso de siembra y adecuación del jardín, se acercó al final y dijo:

*Estas flores no son solo de ellos, también son nuestras; nosotros las cuidaremos. Es como si fuera la tumba que no han tenido esas personas ¿verdad? (...) ¿dígame si me equivoco profe? (J., comunicación personal, noviembre de 2024).*

Su afirmación, sencilla pero profunda, condensó el sentido comunitario de la experiencia. Al asumir la siembra como un ritual profundo que pretende cerrar una experiencia. Como señala Schindel (2012), las pedagogías de la memoria pueden “movilizar afectos, interpelar a los sujetos y abrir caminos de responsabilidad frente al pasado” (p. 10). Ese día, la responsabilidad tomó forma de brote: cada planta se convirtió en un recordatorio de que el olvido también se combate con las manos, con la tierra, con el cuidado.

Otra de las buscadoras, al observar el jardín terminado, expresó:

*Ellos —los estudiantes— ahora también saben lo que es buscar. No como nosotras, pero sí desde el corazón. Yo creo que esta experiencia no se les va olvidar y a nosotras tampoco (García Nancy., comunicación personal, noviembre de 2024).*

Sus palabras revelaron que el aprendizaje no fue unidireccional. Las buscadoras también hallaron en los jóvenes una manera distinta de mirar el futuro, un eco de esperanza en medio de la memoria del dolor. Así, el encuentro entre generaciones, saberes y emociones dio lugar a lo que Fals Borda (1997) llamaría un *sentipensar compartido*: una forma de conocimiento que une la razón y la emoción, el pensamiento y el afecto, el saber académico y el saber del alma.



*Imagen 11. Siembra del Jardín de la memoria Instituto Pedagógico Nacional.  
Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*



*Imagen 12. Siembra del Jardín de la memoria Instituto Pedagógico Nacional.  
Fotografía del autor. Bogotá, noviembre de 2024*

*Cerrar el encuentro con la siembra, la entrega de cartas, pero sobre todo con un abrazo de la señora Gloria, me conmovió como nunca había sentido profe, sentí que el abrazo era como si se lo diera a su hijo que ya no está (J. A., comunicación personal, agosto de 2025).*

Hoy, en el patio central del Instituto Pedagógico Nacional, una placa conmemorativa acompaña el jardín. En ella se lee: “*En memoria de las víctimas del conflicto armado y la desaparición forzada en Colombia*”. Las plantas crecen y algunas se marchitan con el tiempo, pero su presencia transforma el paisaje cotidiano de la escuela: recuerdan que la memoria no es un contenido a enseñar, sino una práctica viva que se cultiva desde el arte, la empatía y la alteridad.

El *Jardín de la Memoria* se erigió como el acto pedagógico que cierra y, al mismo tiempo, prolonga la experiencia. Desde la tierra y la sensibilidad, estudiantes y buscadoras levantaron un territorio donde el conocimiento se transforma en cuidado, y donde recordar se comprende como una forma de amor político. Así, el jardín central del Instituto Pedagógico Nacional permanece como un lugar de la memoria: un espacio vivo que seguirá floreciendo en las manos, los gestos y las palabras de quienes habitamos la escuela.



*Imagen 13. Jardín de la Memoria del IPN. Fotografía del autor. Noviembre de 2024*

## **Conclusiones**

El proceso desarrollado con *El Amatorio de Creación* permitió comprender que el arte, más que un medio expresivo, constituye un territorio pedagógico capaz de vincular la sensibilidad, la memoria y la ética en la formación de los estudiantes. La práctica artística se reveló como una vía para producir conocimiento situado y una forma de reparación simbólica en el encuentro entre las mujeres buscadoras y los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional. En este espacio compartido, se hizo evidente que la memoria no se enseña, sino que se comparte: se cultiva en el diálogo, en el gesto y en la experiencia sensible.

La sistematización de esta experiencia permitió constatar el poder formativo del arte en la construcción de sujetos críticos, empáticos y reflexivos. El uso de materiales cargados

de sentido —como la ceniza, el vidrio o el fuego— generó un aprendizaje corporal y simbólico que permitió a los estudiantes conectar con el pasado reciente del país desde la sensibilidad. Este tránsito del saber declarativo al procedimental evidenció que comprender la violencia implica involucrar el cuerpo y la emoción tanto como la razón.

#### Transformaciones emergentes de la experiencia

La sistematización permitió identificar un conjunto de transformaciones profundas que no solo incidieron en los participantes del Amatorio de Creación —estudiantes, mujeres buscadoras y docente-investigador—, sino también en la configuración misma de la experiencia pedagógica y comunitaria. Más que un registro de actividades, el proceso se constituyó en un espacio de reflexividad donde los actores revisaron sus vivencias, interrogaron sus propias percepciones y resignificaron los sentidos que atribuían a la memoria, al arte y a la desaparición forzada. Estas transformaciones, emergentes de los relatos, las producciones artísticas, las entrevistas y el diario de campo, se expresan en cuatro niveles articulados.

Al inicio del proceso, algunos estudiantes manifestaron resistencia o desinterés frente a los testimonios de las mujeres buscadoras; varios se protegían detrás de sus celulares o adoptaban posturas de apatía como mecanismo para evitar la confrontación emocional que generan relatos profundamente dolorosos. Sin embargo, a medida que avanzaron los talleres —especialmente durante la escritura de cartas, la quema ritual y el trabajo con cenizas— emergió un desplazamiento significativo desde la distancia hacia la implicación afectiva.

Para las mujeres buscadoras del Amatorio de Creación, la participación en el contexto escolar representó un desplazamiento de sus prácticas habituales de memoria hacia un escenario intergeneracional. En las entrevistas manifestaron que ver a jóvenes implicarse en la reconstrucción de los rostros y memorias de sus familiares desaparecidos les permitió experimentar un sentimiento de acompañamiento y reparación simbólica. Varias expresaron que «el colegio se volvió un territorio de búsqueda», un espacio donde su dolor no solo fue escuchado, sino también transformado en un acto creativo colectivo.

Las entrevistas y los registros escritos evidenciaron que muchos estudiantes lograron reconocer la humanidad concreta detrás de la categoría abstracta de

“desaparecido”, vinculándose emocional y éticamente con las historias narradas. El acto de dibujar con ceniza se constituyó en una mediación simbólica que permitió acercarse al dolor del otro desde un lugar de cuidado y responsabilidad. Este tránsito refleja no solo un aprendizaje cognitivo, sino una transformación ética, donde la alteridad dejó de ser un concepto para convertirse en una experiencia vivida.

El proceso también produjo cambios sustantivos en la práctica pedagógica del docente-investigador. La sistematización permitió ampliar la comprensión sobre los límites del discurso informativo en torno a la violencia política y la necesidad de crear dispositivos que convoquen a la sensibilidad, la escucha y la corporalidad. La experiencia evidenció que la enseñanza de la memoria requiere un desplazamiento desde la función tradicional del maestro hacia un rol de mediador ético, capaz de sostener la complejidad emocional del encuentro entre víctimas y estudiantes.

Asimismo, el ejercicio reflexivo permitió reconocer tensiones y errores iniciales — como subestimar las resistencias juveniles o sobreestimar la capacidad de los estudiantes para sostener emocionalmente ciertos testimonios— y replantear estrategias pedagógicas. La sistematización se convirtió, por tanto, en un proceso de autoformación, en el que la mirada sobre la propia práctica se transformó a la luz de los aprendizajes surgidos del encuentro.

La experiencia no fue la misma al inicio y al final. Comenzó como un conjunto de talleres artísticos y terminó configurándose como un proceso comunitario de memoria, capaz de articular la escuela, las víctimas y el territorio. Los dispositivos pedagógicos se resignificaron a lo largo del camino: la carta se volvió puente afectivo, la ceniza un lenguaje común, la siembra un acto de esperanza compartida y la exposición un espacio de reconocimiento mutuo.

Además, el proceso fue adaptándose a partir de lo que ocurría: se modificaron actividades, se incorporaron voces y se replantearon rutas metodológicas en función de las necesidades emergentes. Esta capacidad de transformación interna evidencia la naturaleza viva de la experiencia y su carácter de práctica social situada, abierta a la escucha y a la reformulación permanente.

Asimismo, la práctica se configuró como una mediación ética necesaria para traducir los saberes de la memoria y el dolor a un lenguaje educativo accesible y afectivo. El arte operó como puente entre la historia colectiva y la vivencia individual, permitiendo que los estudiantes no solo conocieran los hechos de la desaparición forzada, sino que se reconocieran como parte de un tejido social comprometido con la memoria y la justicia. En este sentido, el aula se transformó en un espacio de encuentro y reflexión, donde el aprendizaje se hizo también una forma de duelo y de esperanza.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, el proyecto permitió entrelazar los saberes de la historia, la ética y las artes plásticas, evidenciando la potencia formativa que emerge cuando las fronteras entre las disciplinas se vuelven permeables. Tal como plantea Lenoir (2013), la interdisciplinaria no es un fin en sí misma, sino un medio para lograr una integración cognitiva y humana del conocimiento. En esta experiencia, la memoria histórica se entretejió con la creación artística, propiciando aprendizajes donde razón, mano y corazón actuaron en unidad.

El trabajo pedagógico con los estudiantes del IPN reveló que la escuela puede ser un lugar de reparación simbólica. Las cartas, dibujos y retratos realizados con ceniza no solo representaron una práctica estética, sino también un acto ético: una manera de hacer memoria desde el respeto y la empatía. Los jóvenes comprendieron que la memoria no pertenece únicamente a quienes sufrieron la pérdida, sino que es una construcción colectiva que se alimenta de la escucha, la palabra y el gesto solidario. Así, la pedagogía del arte se configuró como una pedagogía de la ternura y del cuidado, capaz de abrir espacios de humanidad en medio de los silencios impuestos por la violencia.

La culminación del proceso con la exposición *Amoratorio de Creación: Cenizas, Flores y Faroles para No Olvidar* y el conversatorio con las mujeres buscadoras reafirmó la potencia transformadora del encuentro entre generaciones, territorios y saberes. En la sala de exposiciones y en el teatro del Centro Cultural Reyes Católicos, los estudiantes se reconocieron parte de una trama más amplia de sentido: comprendieron que recordar es también una forma de resistir, y que el arte puede ser una herramienta de justicia simbólica.

La creación del *Jardín de la Memoria* reveló que la pedagogía, cuando se entrelaza con el arte y la vida, puede materializarse en gestos concretos de cuidado. En este espacio,

la siembra se convirtió en una metáfora del aprendizaje sensible: cada planta fue un signo de memoria compartida, un modo de habitar el duelo y de devolverle al suelo la posibilidad de florecer. El jardín, como resultado de una práctica colectiva, transformó el aula en territorio, y el acto educativo en una forma de reparación simbólica donde el conocimiento germina desde la ternura y la responsabilidad ética.

*El Jardín de la Memoria* trascendió su dimensión estética para consolidarse como un legado pedagógico y comunitario dentro del Instituto Pedagógico Nacional. Su permanencia en el tiempo simboliza la continuidad del vínculo entre las mujeres buscadoras y la escuela, y la necesidad de mantener viva la memoria a través del cuidado cotidiano. En la práctica educativa, el jardín se configura como una extensión del pensamiento sentipensante (Fals Borda, 1997), donde razón y emoción se funden en el acto de sembrar, y donde la alteridad se hace raíz, brote y flor. En este sentido, la siembra se convierte en una forma de enseñanza que no busca únicamente transmitir conocimiento, sino cultivar humanidad.

En lo personal, este proceso significó volver a comprender la docencia como un acto de encuentro y de escucha. *El Amatorio de Creación* no solo transformó a los estudiantes, sino también mi propia mirada sobre lo que significa educar desde el arte y la memoria. En el diálogo con las buscadoras aprendí que enseñar es también acompañar, sostener y dejarse afectar por el otro. La sistematización de esta experiencia me permitió reconocer que toda práctica educativa es, en el fondo, una búsqueda: la búsqueda de sentido, de justicia y de humanidad. Así, este trabajo no termina con la exposición ni con la escritura del informe, sino que continúa en cada gesto, en cada aula, en cada intento por hacer del arte un lugar donde la vida y la memoria vuelvan a encontrarse.

La sistematización de *El Amatorio de Creación* no solo permitió comprender los aprendizajes y sentidos emergentes del proceso vivido por estudiantes y mujeres buscadoras; también configuró un espacio de transformación personal y profesional para mí como docente-investigador. El trabajo reflexivo sobre la experiencia me llevó a reevaluar mis propias certezas pedagógicas, a cuestionar mis modos de acompañar el dolor ajeno y a reconocer los límites y posibilidades de la educación artística como práctica ética.

Al reencontrarme con los registros, los silencios, las tensiones y los gestos de quienes participaron, comprendí que mi rol ya no podía limitarse al de un guía o un facilitador. Me descubrí implicado en un proceso donde la memoria y el arte no operaban como contenidos, sino como formas de relación. La sistematización me obligó a asumir una mirada más humilde y situada: reconocer que no controlo la sensibilidad de los estudiantes, que no basta con traer a la escuela la voz de las víctimas para generar empatía, y que la pedagogía de la memoria exige un trabajo sostenido de escucha, cuidado y apertura.

También emergió una transformación más íntima. A lo largo del proceso, comprendí que el dolor de las buscadoras resonaba con mi propia historia familiar de desplazamientos y silencios. La experiencia me confrontó con mis propias memorias y con la necesidad de nombrar aquello que también había permanecido oculto. En este sentido, el Amatorio no fue únicamente un dispositivo pedagógico para los estudiantes, sino también un espacio de elaboración personal, desde donde pude reconciliar mi práctica docente con mi trayectoria artística y con las preguntas históricas que han atravesado mi vida.

Reconozco, a partir de esta sistematización, que educar en la memoria no es un acto neutral ni meramente académico: implica ser interpelado, permitir que el rostro del otro — como plantea Levinas (2015), desborde las categorías con las que intento explicarlo y me convoque éticamente. La experiencia transformó mi manera de comprender la educación artística: ya no únicamente como un campo de expresión, sino como un territorio donde la sensibilidad se vuelve conocimiento, donde el cuidado se vuelve método y donde el encuentro con el otro, funda una responsabilidad.

Si algo me deja este proceso es una conciencia renovada de la importancia de sostener prácticas educativas que convoquen al sentipensar, al diálogo intergeneracional y a la dignificación de quienes han sufrido la violencia. La sistematización me permitió aprender de la experiencia como sugiere Jara (2018), para seguir transformando. Y, sobre todo, me recordó que enseñar es también dejarse afectar: permitir que el arte, la memoria y la presencia del otro abran caminos hacia una pedagogía más humana, más justa y más sensible.

Finalmente, este trabajo evidenció que educar desde la memoria implica reconocer la dimensión ética, política y afectiva del acto educativo. El arte, en diálogo con las ciencias

sociales y humanas, se convierte en un medio para pensar el pasado, pero también para imaginar futuros posibles, más sensibles y más justos. La experiencia de *El Amatorio de Creación* reafirma que la educación artística, cuando se vive desde la interdisciplinariedad y la alteridad, tiene la capacidad de formar sujetos empáticos y comprometidos con la dignidad humana. Y, en mi caso como docente, significó también un acto de memoria personal: una manera de seguir buscando, de seguir creando y de seguir creyendo que el arte puede ser una forma de volver a encontrarnos.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### **Conversatorio: Amatorio de Creación — Cenizas, Flores y Faroles para No Olvidar**

Moderador (docente):

Buenas tardes a todas y todos. Hoy nos encontramos en este espacio de diálogo entre las mujeres buscadoras del Colectivo Amatorio de Creación y los estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional. Este conversatorio cierra un proceso que comenzó con la pregunta de cómo hablar del dolor y de la memoria desde el arte. Les agradezco por estar aquí, por escuchar y por abrir sus corazones.

Primera parte: sobre la búsqueda y el arte

Estudiante 1 (Sara R.):

Yo quería preguntarles... ¿cómo empezó todo este proceso de crear con ceniza? Porque cuando lo hicimos en clase, sentí algo muy fuerte, como si lo que tocaba con mis manos tuviera vida.

Luz Marina Bernal (buscadora):

Eso que sentiste es real, hija. La ceniza tiene memoria. Cuando comenzamos a trabajar con ella, lo hicimos para transformar el dolor, para no quedarnos solo con la rabia. Quemamos cartas, fotografías, flores... y con esas cenizas dibujamos los rostros de nuestros hijos. Es como volver a mirarlos, pero con otra luz.

Estudiante 2 (Camilo A.):

¿Y no es muy duro volver a mirar esos rostros? A mí me costó mucho dibujar el rostro de un joven que nunca conocí. Sentía miedo de hacerlo mal, de faltarle al respeto.

Nancy García (buscadora):

Sí, es duro... pero también es necesario. Dibujarles es una forma de seguir buscándolos. El respeto no está en si el dibujo es perfecto, sino en el amor que se pone al hacerlo. Tú no los conociste, pero ya los llevas contigo. Eso es lo que importa.

Segunda parte: sobre el liderazgo y la resistencia

Estudiante 3 (Mariana C.):

Nosotras queríamos preguntarles algo que hablamos mucho en clase: ¿cómo hacen para seguir siendo fuertes, para seguir buscando, después de tantos años?

Rosalba Campos (buscadora):

La fuerza no sale de una sola. Sale de todas. Cuando una se cansa, la otra la levanta. Hemos aprendido que el amor también es político, que luchar por nuestros hijos es luchar por la vida. Nosotras no somos solo madres que lloran, somos mujeres que buscan justicia.

Estudiante 4 (Julián R.):

Cuando escuché sus historias, me dio rabia. Rabia porque el Estado no hace nada, porque esto sigue pasando. Pero también sentí esperanza, al verlas aquí, creando. ¿Ustedes creen que el arte puede cambiar algo?

Martha Ospina (buscadora):

Claro que sí. El arte no devuelve a nuestros hijos, pero nos devuelve la palabra, la mirada, la dignidad. El arte hace visible lo que otros quieren esconder. Y si ustedes —los jóvenes— lo comprenden, ya estamos cambiando algo.

Tercera parte: sobre el sentido de la memoria

Estudiante 5 (Laura P.):

En clase hablamos de la memoria como algo vivo, no como algo del pasado. Después de este proceso, siento que la memoria también florece, como en los faroles. ¿Para ustedes qué significa recordar?

Luz Marina Hache (buscadora):

Recordar es no dejar que el olvido gane. Cada flor seca, cada retrato, cada farol encendido es una manera de decir: “Aquí seguimos, aquí están ellos.” La memoria es una forma de sembrar. Ustedes, con sus manos jóvenes, están ayudándonos a sembrar la esperanza.

Estudiante 6 (Tomás E.):

Yo quiero decir algo. Antes pensaba que la desaparición forzada era solo un tema de

historia o de política. Pero ahora entiendo que es algo que atraviesa a las personas. Que podría ser mi mamá, mi hermano, o yo. Y eso duele.

*(El auditorio guarda silencio por varios segundos.)*

Nancy García (buscadora):

Gracias, hijo, por decir eso. Porque cuando ustedes sienten, cuando entienden desde el corazón, ahí es cuando de verdad empieza la memoria.

Cierre

Docente (Juan Sebastián):

Este encuentro nos deja una enseñanza profunda: que el arte puede ser una forma de justicia, de reparación simbólica, y que la memoria florece cuando se comparte. Hoy no cerramos un proyecto; sembramos algo que seguirá creciendo en cada uno de nosotros.

Luz Marina Bernal:

Y recuerden: mientras haya alguien que los nombre, los desaparecidos nunca mueren del todo.

*(Aplausos. Una de las madres enciende un farol y lo coloca al frente del escenario. Los estudiantes se levantan y la acompañan en silencio.)*

## **Anexo 2**

### **Diseño de entrevistas**

#### **1. Entrevista a estudiantes**

**Objetivo:** Explorar la experiencia de los estudiantes en torno al Amoratorio de Creación, su sensibilidad frente a la desaparición forzada y los aprendizajes derivados de la estrategia artística y pedagógica.

#### **Preguntas orientadoras:**

1. ¿Qué pensabas o sabías sobre la desaparición forzada antes de participar en este proceso?

2. ¿Qué significó para ti encontrarte con las historias y memorias de las mujeres buscadoras?
3. ¿Cómo viviste la experiencia de trabajar con materiales como la ceniza o los faroles en el taller artístico?
4. ¿Hubo algún momento del proceso que te haya afectado o conmovido especialmente? ¿Por qué?
5. ¿Crees que estas actividades cambiaron tu manera de pensar sobre la violencia en Colombia?
6. ¿De qué forma la experiencia te ayudó a pensar en los otros (alteridad) y en tu responsabilidad como estudiante y ciudadano?
7. Si pudieras contarle a alguien más lo que viviste, ¿qué destacarías de esta experiencia?

## **2. Entrevista a mujeres buscadoras**

### **Preguntas orientadoras:**

1. ¿Qué significó para usted compartir su experiencia de búsqueda con los estudiantes?
2. ¿Cómo percibió la disposición y sensibilidad de los estudiantes frente a su testimonio?
3. ¿Qué papel cree que cumplen las prácticas artísticas en el trabajo con la memoria de la desaparición forzada?
4. ¿Hubo algún momento de la experiencia que le haya generado esperanza, dolor o reconocimiento especial?
5. ¿Cómo valora el diálogo intergeneracional entre ustedes como buscadoras y los jóvenes estudiantes?
6. ¿De qué manera cree que este tipo de procesos puede aportar a la pedagogía de la memoria en la escuela?

7. ¿Qué mensaje quisiera dejar a los estudiantes después de este encuentro?

### **Anexo 3**

#### Transcripción de entrevistas

#### **Entrevista a estudiantes**

##### **Estudiante 1 – V, M (grado 10°)**

1. ¿Qué pensabas o sabías sobre la desaparición forzada antes de participar en este proceso?

Sabía muy poco, la verdad. Había escuchado el término en las noticias o en algunas clases de sociales, pero nunca lo había entendido desde lo humano. Me parecía algo lejano, como algo que pasaba en otro tiempo o en otros lugares.

2. ¿Qué significó para ti encontrarte con las historias y memorias de las mujeres buscadoras?

Fue fuerte. Escuchar a las mujeres me hizo pensar en lo que significa perder a alguien y no poder hacer el duelo. Me conmovió la fuerza con la que ellas hablan, sin odio, pero con mucha dignidad. Sentí que había algo sagrado en ese momento.

3. ¿Cómo viviste la experiencia de trabajar con materiales como la ceniza o los faroles en el taller artístico?

La ceniza me impactó. Al principio me dio miedo tocarla, pero luego entendí que era una manera de cuidar esas memorias, como si al dibujar con ella estuviéramos acompañando a las buscadoras en su camino. Los faroles fueron como una forma de devolverles luz a quienes no están.

4. ¿Hubo algún momento del proceso que te haya afectado o conmovido especialmente? ¿Por qué?

Cuando una de las buscadoras dijo que el arte le había devuelto el sentido de seguir buscando. Sentí un nudo en la garganta. Pensé que a veces uno se queja por cosas pequeñas y no ve la fuerza que tienen otras personas.

5. ¿Crees que estas actividades cambiaron tu manera de pensar sobre la violencia en Colombia?

Sí, totalmente. Entendí que la violencia no es solo algo del pasado ni algo que les pasa a otros. Que todos tenemos una responsabilidad en no olvidar y en cuidar la vida de los demás.

6. ¿De qué forma la experiencia te ayudó a pensar en los otros (alteridad) y en tu responsabilidad como estudiante y ciudadano?

Me hizo pensar que la empatía no es solo ponerse en el lugar del otro, sino dejar que el otro te cambie. Escuchar y crear con ellas me hizo sentir parte de algo más grande. Ahora quiero participar en más proyectos donde se hable de memoria y justicia.

7. Si pudieras contarle a alguien más lo que viviste, ¿qué destacarías de esta experiencia?

Que el arte puede sanar. Que recordar juntos es una forma de resistir. Y que el colegio puede ser un lugar donde aprendemos a sentir, no solo a pensar.

**Estudiante 2 – J,A. (grado 10°)**

1. Antes del taller, pensaba que la desaparición forzada era solo un tema de guerra o política, algo que no tenía que ver conmigo.
2. Me sorprendió ver cómo las mujeres transforman el dolor en fuerza. Sentí admiración.
3. Trabajar con ceniza fue raro al principio, pero luego se volvió algo simbólico. Era como dibujar con el recuerdo.
4. Me conmovió cuando encendimos los faroles y se proyectaron los rostros en la pared. Fue como si ellos regresaran por un momento.
5. Sí, entendí que la violencia deja huellas que duran generaciones.
6. Creo que me hizo más consciente. Pensé en cómo mis acciones pequeñas también pueden afectar a otros.
7. Le diría a otros que fue una experiencia que te cambia por dentro, que te enseña a mirar diferente.

### **Estudiante 3 – L.G (grado 10°)**

1. No sabía casi nada. Solo había escuchado algo en el noticiero, pero nunca había comprendido lo que implica.
2. Escuchar a las buscadoras fue como ver el país desde otra mirada, desde quienes han sufrido más.
3. Me gustó mucho la parte de los retratos. Dibujar con ceniza fue como cuidar cada trazo.
4. Me impactó ver cómo las buscadoras se abrazaban al final. Sentí que estábamos compartiendo algo que iba más allá del arte.
5. Sí, cambió mi manera de pensar. Me hizo ver que recordar también es una forma de justicia.

6. Me ayudó a entender que no todo se trata de uno mismo. Que la vida del otro también me importa, aunque no lo conozca.
7. Que fue una experiencia muy humana, que te enseña a mirar el dolor sin miedo y con respeto.

## 2. Entrevista a mujeres buscadoras

### **Buscadora 1 – Marta Ospina**

1. Compartir mi historia con los jóvenes fue como sembrar una semilla. Sentí que mi hijo, de alguna manera, estaba siendo recordado por ellos.
2. Algunos muchachos estaban muy atentos, otros más distraídos, pero eso es normal. Lo importante fue que escucharan, aunque fuera un poquito, con el corazón.
3. El arte nos ayuda a decir lo que no se puede con palabras. Es una manera de sanar sin olvidar.
4. Cuando vi los dibujos con ceniza, me dieron ganas de llorar. Era como si ellos también estuvieran buscando con nosotras.
5. Ese diálogo con los jóvenes me dio esperanza. Pensé: “quizás ellos sí logren un país distinto”.
6. Creo que estos procesos ayudan a que en la escuela se hable de lo que ha pasado, pero desde el respeto y el amor, no desde el miedo.
7. Que no olviden. Que pregunten, que no sean indiferentes. El silencio es lo que permite que se repita la violencia.

### **Buscadora 2 – Gloria**

1. Para mí fue muy importante. Es duro contar la historia, pero cuando los jóvenes te miran con respeto, sientes que vale la pena.
2. Vi mucha sensibilidad. Algunos lloraron, otros guardaron silencio, pero todos estaban tocados.
3. Las prácticas artísticas son una forma de resistencia. Nos permiten mantener viva la memoria sin tanto dolor.
4. Cuando los estudiantes encendieron los faroles, sentí que nuestros desaparecidos también estaban ahí.
5. El diálogo entre generaciones es esencial. Ellos son quienes pueden cambiar lo que nosotras sufrimos.
6. Estos espacios hacen que la memoria se vuelva parte de la educación, no solo un tema de historia.
7. Que recuerden siempre que la empatía y la justicia empiezan en lo cotidiano.

### **Buscadora 3 – Teresa**

1. Fue como abrir el corazón otra vez, pero esta vez no para sufrir, sino para compartir.
2. Los jóvenes escucharon con respeto, y eso me dio mucha paz.
3. El arte da forma al silencio. Nos ayuda a hablar sin palabras, y a transformar el dolor en algo que puede ser visto y comprendido.
4. Cuando los vi dibujar con ceniza, pensé que estaban tocando nuestras heridas con cuidado.
5. Me pareció muy bonito ver cómo los estudiantes se acercaban, sin miedo, a preguntar. Ese diálogo nos humaniza a todos.

6. Ojalá en todas las escuelas hubiera proyectos así, porque ayudan a construir un país más consciente.

7. Les diría que la memoria no es del pasado, es del presente. Recordar es cuidar la vida

## **Entrevista a Julio — Jardinero y granjero del Instituto Pedagógico Nacional**

### **1. ¿Cómo fue su participación en la creación del Jardín de la Memoria?**

Yo me metí en eso desde el principio cuando usted me contó. Ustedes me contaron que querían sembrar un jardín pa' recordar a la gente víctimas, y yo dije: “eso suena bonito, eso hay que hacerlo con cariño”. Yo ayudé a preparar la tierrita con el abono ese que hemos hecho con usted en las pacas digestoras, luego a escoger las matas que aguantaran sol y lluvia, y que florecieran bonito todo el año. Luego me tocó enseñarles a los pelaos cómo sembrar sin maltratar la raíz, porque las plantas, si uno las aprieta mucho, se ahogan, ¿sí ve? (hace un movimiento de rotación con la mano, indicando que hay que rodar un poco la matera para sacar la planta sin maltratarla).

### **2. ¿Qué sintió al trabajar en un proyecto que tiene un significado tan profundo como la memoria de las víctimas?**

Eso fue fuerte, profe. Yo siempre trabajo con plantas, pero esa vez fue distinto. Cada mata tenía el nombre de una persona, una historia detrás. Uno se ponía a pensar: “esta flor representa a alguien que todavía están buscando”. Porque yo no sabía eso de la desaparición aquí -aunque en mi pueblo sí- allá eso ha pasado mucho por la guerrilla y los “paras”. Sembrar así da sentimiento, porque no es solo poner la planta y ya, sino como devolverle a esa persona un lugarcito en la tierra. Yo sentí como si esas mamás enterraran a sus hijos ahí en el jardín, además porque lloraban.

### **3. ¿Cómo fue trabajar con los estudiantes en ese proceso?**

Eso fue chévere, aunque al principio algunos estaban como distraídos, pensando que era poner y ya. Pero cuando les fui contando que las matas sienten, que si uno les habla suavemente ellas crecen más bonitas, ahí sí cambiaron la cara. Se pusieron

juiciosos, hasta uno me decía: “profe, mire cómo va quedando mi planta”. Eso fue “chévere”, verlos metidos de verdad en el cuento.

**4. ¿Qué significó para usted que el jardín se llamara “Jardín de la Memoria”?**

Eso tiene un peso grande, profe. Porque la memoria también necesita tierra, ¿me entiende? Si uno no la siembra, se la lleva el viento. Ese jardín es pa’ eso, pa’ que la memoria crezca, florezca y se quede viva. Cada vez que paso por ahí, veo cómo las flores cambian, pero siguen firmes, como la gente que no se rinde buscando a sus familiares.

**5. ¿Hubo algún momento del proceso que lo haya conmovido especialmente?**

Sí, claro. El día que vinieron las señoras buscadoras... ese día me tocó el alma. Una de ellas sembró una plantita y dijo: “aquí florezca mi hijo”. Uff, profe, yo quedé callado, con un nudo en la garganta. No sabía qué decir, solo ayudé a echarle tierrita y me quedé mirando. Desde ese día, cada vez que paso por ese rincón, me acuerdo de ella.

**6. ¿Qué cree que aprendieron los estudiantes con esta experiencia?**

Aprendieron que sembrar no es solo cosa de tierra y agua. Es cosa de corazón. Que uno puede aprender más con las manos que con un libro. La tierra enseña paciencia, enseña a cuidar. Y este jardín enseña a recordar, a no olvidar. Eso vale más que mil clases.

**7. ¿Qué mensaje le gustaría dejar a quienes visiten el Jardín de la Memoria?**

Que cuando pasen por ahí no vayan de afán. Que se paren un ratito, miren las flores y piensen en toda la gente que todavía falta por encontrar. Que lo cuiden, que le hablen a las matas, que les echen aguüita con cariño. Porque si uno cuida ese jardín, también está cuidando una historia que no se puede dejar morir.

Estas flores no son solo de ellos, también son nuestras; nosotros las cuidaremos. Es como si fuera la tumba que no han tenido esas personas ¿verdad? (...) ¿dígame si me equivoco profe?

## **Bibliografía**

Agamben, G. (2009). ¿Qué es ser contemporáneo. *Diario Clarín, Buenos Aires, 29.*

Albarracín, M. N. B., Suárez, A. F., & Ramírez, M. M. (2016). *Hasta encontrarlos: el drama de la desaparición forzada en Colombia*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Aparicio, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya*, (10), 23-38.

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 37(149), 130-149.

Bhabha, H. K. (2007). *El lugar de la cultura*. Ediciones Manantial.

Borja, M. P. (2019). *Pasado y presente continuo de la memoria de los familiares de desaparecidos. El caso de Simón en Justicia y Paz*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bourriaud, N. (2021). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora

Calveiro, P. (2018). *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

CNMH, C. N. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana* (pp. 277–278). Sígueme.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra* (Vol. 1). Medellín: Ediciones unaula.

Falkembach, E. M. F., & Frantz, W. (2015). Sistematización, creación de conocimiento, epistemologías no eurocéntricas. *Educación y ciudad*, (29), 61-70.

Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Ediciones Tercer Mundo.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2019). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI editores.

García-Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista colombiana de educación*, (79), 135-170.

Giroux, H. A. (2003). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A., & McLaren, P. (1998). *Pedagogía crítica, política, cultura y poder: Ensayos para comprender la educación en el presente*. Siglo XXI Editores.

Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.

Halbwachs, M. (1968). *La mémoire collective*. P. U. F. (Trabajo original publicado como artículo en 1947; traducido por Vicente Huici Urmeneta en 1998).

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria* (Vol. 39). Anthropos Editorial.

Helguera, P. (2011). *Socially engaged art*. New York: Jorge Pinto Book.

Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz*, 187-218.

Herrera, M. C., & Pertuz Bedoya, C. (2018). *Subjetividades caleidoscópicas, relatos y espejos trizados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE

Jiménez, A., Infante, R. y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 285-312.

Laddaga, R. (2006). *Estética de La Emergencia: La Formación de Otra Cultura de Las Artes*. 1a. *Sentidos. Artes Visuales*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.

Levinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. Editorial Siglo XXI.

Levinas, E. (2015). *Ética e infinito* (Vol. 198). Antonio Machado Libros.

Méndez, J. E. (1997). *La desaparición forzada de personas: un delito permanente*. Madrid: Trota.

Mujica-Johnson, F. (2024). *Alteridad y diversidad en la educación Latinoamericana. Aportes epistemológicos de Paulo Freire*. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1–8. <https://www.researchgate.net/publication/384844157>

Palacios, Garrido, Alfredo, (2009), *El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 4, pp. 197-211.

Ramírez Martínez, J. S. (2024). *Entre cenizas e incandescencias: evocar la ausencia para iluminar la presencia. Formación y experiencia en una práctica artística comunitaria con mujeres buscadoras del Caso Colectivo 82*.

Ramírez Martínez, J. S., & López Duplat, L. (2019). *La Obra-Taller como práctica de la esperanza: Hacia una educación emancipadora con habitantes de calle de la ciudad de Bogotá*. En D. Ramos, *Miradas caleidoscópicas:: educación artística visual en las culturas contemporánea* (págs. 97-108). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rico Molano, A. D., Cogollo Romero, C., Ayala, M. L., Garzón Rodríguez, J. C., Ortíz, J. G., Páez, M. E., & Rodríguez, M. (2019). *La sistematización de experiencias: Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA.

Ricoeur, P., & Neira, A. (2003). *La memoria, la historia, el olvido* (pp. 539-591). Madrid: Editorial Trotta.

Rojas, J, y otros (2016) SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS "Diferentes miradas de una vivencia", Universidad Santo Tomas.

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/3612/3519>

Schindel, E. (2011). ¿ Hay una “moda” académica de la memoria?: Problemas y desafíos en torno del campo. *Aletheia*, 2.

Schindel, E. (2012). *Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. Política y Sociedad*, 49(3), 663–678. [https://doi.org/10.5209/rev\\_POSO.2012.v49.n3.39772](https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2012.v49.n3.39772)

Todorov, T. (2000). La memoria amenazada. *Los abusos de la memoria*, 11-60.

Valencia, P. O. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 128-146.

