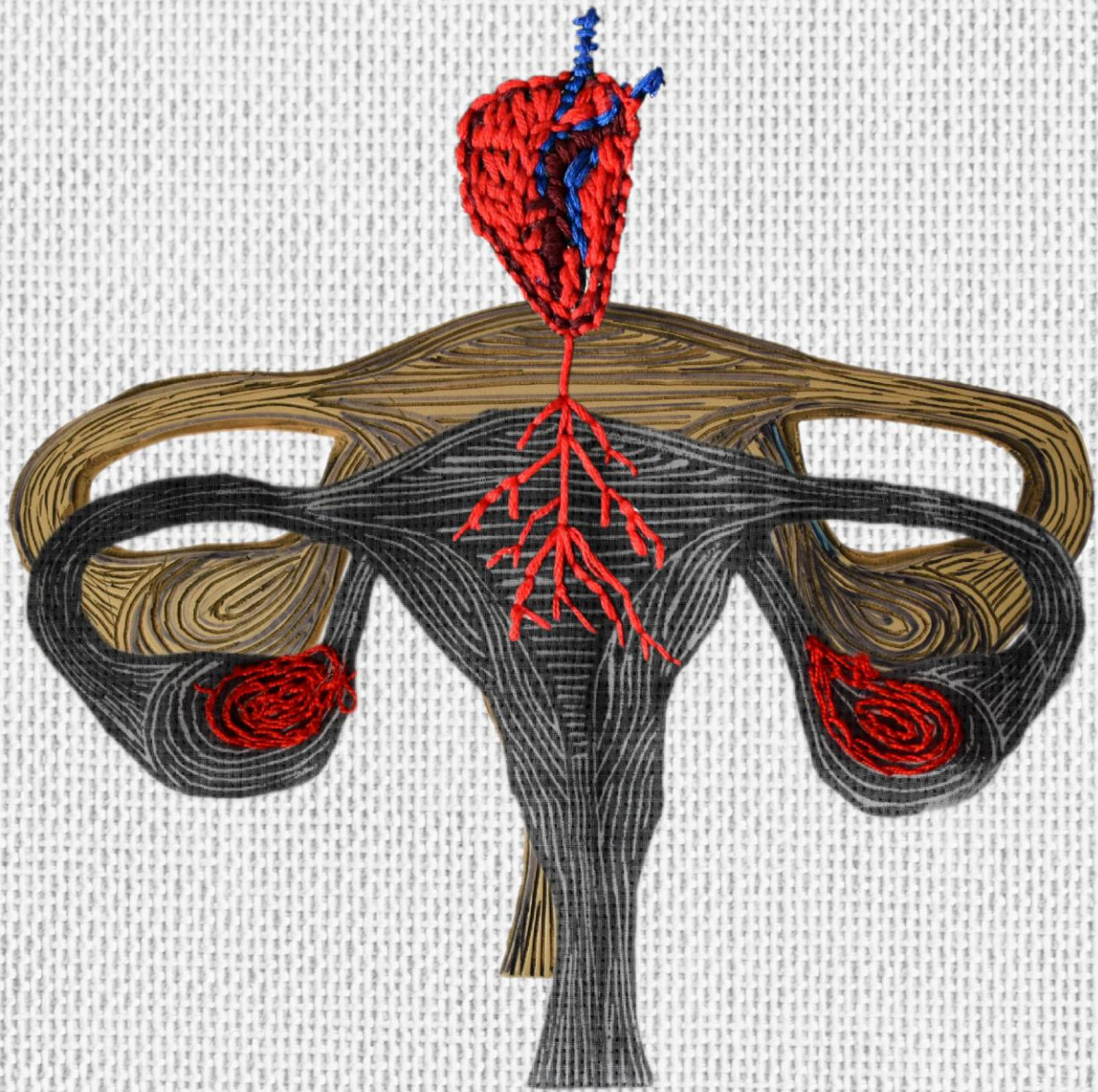




Mujeres valientes

LA IMAGEN DEL RECUERDO Y EL OLVIDO

LA MEMORIA A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA FORMATIVA DEL GRABADO.

CINDY DAYANA SUAREZ BOLIVAR

DIRECTOR: ALEXANDER RUIZ SILVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ

2020

Dedicatoria

Al ser de luz y vida quien expone su palabra en mi camino, vence mis miedos y me impulsa a ir más allá,
fiel y eterno:

"Los muchachos se fatigan y se cansan, los jóvenes flaquean y caen; pero los que esperan a Jehová
tendrán nuevas fuerzas; levantarán alas como las águilas; correrán, y no se cansarán; caminarán, y no se
fatigarán." -Isaías 40: 30-31.



Agradecimientos

Agradezco profundamente las palabras, los gestos, y el amor de mi madre y mi padre quienes han sido fieles a mis expectativas de vida, ellos han propiciado un camino para mi formación personal, académica y emocional, porque han proyectado su vida en mi subjetividad, al respetar y apoyar mis gustos y pasiones, aquellos que me llevaron a estudiar la Licenciatura en Artes Visuales de la universidad *formadora de formadores*, conjuntamente, agradezco a mi hermana y a mis hermanos por su apoyo incondicional.

Con respeto y admiración agradezco la enseñanza que ha dejado cada una de las profesoras y los profesores que acompañaron mi proceso de formación en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y el INAES del Paraguay. Del mismo modo, un sincero reconocimiento al profesor Alexander Ruiz por convocarnos a un proyecto que tejió y desbordó el aprendizaje colectivo, mediante el encuentro pedagógico, aprecio su dedicación y aportes a mí a proyecto de grado. También, un agradecimiento a el profesor Edward Barrera por ser un par en el escenario de práctica pedagógica.

Un especial agradecimiento a la señora Doris Tejada por comprometerse con el escenario de aprendizaje, por confiar y compartir parte de sus recuerdos, mediante el arte como voz y motor de transformación desde la sensibilidad y fuerza que caracterizan la maternidad, de ella he aprendido sobre el vigor y la valentía.

Gracias al arte por permitirme ver el mundo desde la singularidad, subjetividad y el infinito, por sumergirme en la inagotable, continua y creciente construcción y de-construcción del conocimiento; por hacer posible diversas perspectivas del mundo, comprender o tan siquiera sospechar sobre el espectro de universo que es cada sujeto.

Contenido

Archivo.....	6
índice gráfico.....	6
índice fotográfico.....	6
INTRODUCCIÓN.....	9
I. El ejercicio de la memoria y la experiencia artística (El Lugar teórico).....	13
1.1 La memoria personal.....	13
1.2 La memoria colectiva.....	14
1.3 La memoria histórica.....	15
1.4. La memoria y el archivo.....	16
1.5. Consideraciones sobre la educación artística visual.....	18
1.6. Cultura Visual.....	23
1.7 Las artes como experiencia y relato abierto.....	25
1.8 El valor de la experiencia.....	26
1.9 El grabado como medio artístico.....	30
II. Las artes como escenario para la construcción de la memoria (Estado del arte).....	37
2.1 Construcción de memoria y paz a través del arte en Magdalenas por el cauca, Cuerpos gramaticales, Cartongraffas de la memoria y Almas que escriben.....	37
III. La experiencia en educación artística visual para la construcción de memoria (Problema de investigación y objetivo).....	46
IV. La sistematización de experiencia a través del arte (Metodología).....	49
4.1 Sistematización de experiencias.....	50
4.2 El relato autobiográfico y la enseñanza del grabado como estrategias para la construcción de memoria.....	52
V. La imagen de la memoria, grabar y estampar para no olvidar (La experiencia sistematizada).....	61
5.1. Lugar en el que se construye memoria para la paz (La práctica pedagógica).....	63
5.2 Los actores de la práctica pedagógica.....	68
5.3 Relatos.....	80
VI. Conclusiones.....	110
Bibliografía.....	124
Anexos.....	129

Archivo

Índice gráfico

Gráfico 1 Grabado, Rengifo, L. <i>Piel al sol</i> , aguafuerte y aguatinta, 1963.....	34
Gráfico 2 Grabado, Hanne, P. <i>Maternidad</i> , xilografía, 1978.....	35
Grafico 3 Suarez, C. <i>Corpus</i> , gráfico digital, 2020.....	61

Índice fotográfico

Fotografía 1 registro de práctica pedagógica, Contreras, A. 2019.....	59
Fotografía 2 de la ceremonia de graduación, anónimo. 2019.....	67
Fotografía 3 de la ceremonia de graduación, Suarez, C. 2019.....	71
Fotografía 4 de dibujo, Suarez, C. <i>Retrato</i> , dibujo a lápiz sobre opalina. 2019.....	73
Fotografía 5 de registro de práctica pedagógica, Contreras, A. 2019.....	77
Fotografía 6 de grabado, Suarez, C & Tejada, D. <i>Flor no me olvides</i> , grabado sobre isopor. 2019.....	81
Fotografía 7 de dibujo, Suarez, C. <i>Retrato</i> , lápiz sobre opalina. 2019.....	84
Fotografía 8 de grabado, Suarez, C. <i>Retrato</i> , linografía. 2019.....	85
Fotografía 9 de práctica pedagógica. <i>Estampación</i> , linografía. 2019.....	86
Fotografía 10 de práctica pedagógica. <i>Gestos</i> , linografía. 2019.....	86
Fotografía 11 de práctica pedagógica. <i>Pruebas de estado</i> , impresión sobre tela. 2019.....	87
Fotografía 12 de matriz, Tejada, D. <i>Retrato hijo</i> , linografía. 2019.....	88
Fotografía 13 de grabado, Tejada, D. <i>Retrato hijo</i> , linografía. 2019.....	88
Fotografía 14 de práctica pedagógica, Tejada, D. <i>Patines</i> , Tejido. 2019.....	90
Fotografía 15 de regalo por parte, Tejada, D. <i>Vestido</i> , Tejido. 2019.....	92
Fotografía 16 de pruebas de estado, Tejada, D. <i>Flor no me olvides</i> , Tejido. 2019.....	93

Fotografía 17 de matriz, Suarez, C.& Tejada D. <i>Raíz</i> , linografía. 2019.....	94
Fotografía 18 de grabado, Suarez, C. <i>Raíz</i> , bordado sobre tela. 2019.....	95
Fotografía 19 de grabado, Tejada, D. <i>Corazón</i> , bordado sobre grabado. 2019.....	96
Fotografía 20 de matriz, Suarez, C. <i>Origen</i> , linografía, 2019.....	97
Fotografía 21 de grabado , Suarez, C. <i>Origen</i> , bordado sobre grabado, 2019.....	98
Fotografía 22 de matriz, Tejada, D. <i>Madre</i> , bordado sobre grabado. 2019.....	98
Fotografía 23 de matriz & grabado, Suarez, C & Tejada, D. <i>Doris valiente</i> , linografía. 2019.....	100
Fotografía 24, Suarez, C . <i>Capturando la esencia</i> . 2019.....	101
Fotografía 25, Suarez, C . <i>Capturando la esencia</i> . 2019.....	102
Fotografía 26, Suarez, C . <i>Capturando la esencia</i> . 2019.....	103
Fotografía 27 de álbum familiar compartida por, Tejada, D. 2019.....	104
Fotografía 28 de transfer sobre madera, Espitia, N .fragmento <i>Corazón de mamá</i> , Xilografía, 2019.....	105
Fotografía 29 de práctica pedagógica, Tejada, D. <i>Autorretrato</i> , xilografía. 2019.....	106
Fotografía 30 de registro de práctica pedagógica, Tejada, D. Entintaje <i>Corazón de mamá</i> , xilografía, 2019.....	100
Fotografía 31 registro de práctica pedagógica, grupo de trabajo. Estampación <i>Corazón de mamá</i> , xilografía, 2019.....	100
Fotografía 32 registro de práctica pedagógica, Bolaños, N. prueba de estado de <i>Corazón de mamá</i> , xilografía, 2019.....	101
Fotografía 33 grabado y bordado, Tejada, D. <i>Las madres no se rinden carajo</i> , Bordado sobre grabado,2020.....	114
Fotografía 34 de registro de práctica pedagógica, Suarez, C. <i>Telas</i> .2019.....	125
Fotografía 35 registro de práctica pedagógica, Suarez, C. <i>Firma sobre prueba de estado</i> .2019.....	125
Fotografía 36 registro de práctica pedagógica, Moya, D. 2019.....	126

Fotografía 38 de registro de práctica pedagógica, Suarez, C. <i>Encuentro</i> .2019.....	126
Fotografía 39 de registro de práctica pedagógica, Suarez, C. <i>Rostros</i> .2019.....	127
Fotografía 40 registro de ceremonia de graduación, Suarez, C.2019.....	127
Fotografía 41 bordado, Suarez, C. <i>Grabando memoria</i> , bordado, 2019.....	128
Fotografía 42 bordado, Suarez, C. <i>Grabando memoria</i> , bordado, 2019.....	128

INTRODUCCIÓN

Podemos crear o relacionar la paz por medio del arte, ya que es una forma de expresarnos y de dar a conocer cierto objetivo, basándonos en crear conciencia por medio del buen uso que podemos darle, para dar a conocer a la sociedad ya sea de una problemática u otra cosa” -Marcela Pineda (Estudiante 10° grado)

El epígrafe con el que comenzamos esta introducción fue escrito en el año 2017, por una estudiante del Colegio Delia Zapata Olivella ubicado en la localidad de Suba, en la ciudad de Bogotá. La estudiante escribió la frase después de haber participado de *Fotografi-paz* el cual fue un proyecto de investigación en educación artística visual mediada por la fotografía, para la concientización sobre el conflicto armado, con el propósito de aportar, positivamente, a la construcción de paz a través de expresiones simbólicas. El proyecto surgió de la necesidad de participar, activamente, como docente en formación al momento coyuntural al que se enfrentó el país en el año 2016. Recordemos que por aquella época la sociedad colombiana venía tomando una serie de decisiones políticas como el plebiscito frente a los acuerdos de paz entre el Estado y la guerrilla de las FARC; el cual concluyó en la firma de los acuerdos en la Habana, Cuba; a pesar del fatídico *No* como resultado en las urnas, por lo que la frase escrita y citada: “Podemos crear o relacionar la paz por medio del arte” entre otras reflexiones expresadas por los estudiantes durante el proceso llevado a cabo se convirtió en una de las motivaciones para seguir construyendo escenarios educativos basados en la experiencia artística, la sensibilidad y el pensamiento crítico, para la construcción de paz, desde la voz y participación democrática y creativa de los estudiantes, quienes transforman y configuran la cultura para la paz.

Un año más tarde logré realizar un foro sobre Fotografi-paz en el Instituto Nacional de Educación Superior Dr. Raúl Peña del Paraguay, del que participó una parte de la comunidad universitaria, en especial, la licenciatura en artes. En principio, expuse los principales hallazgos de la propuesta educativa y artística de Fotografi-paz, posteriormente, mostré algunas de las fotografías tomadas por los estudiantes, quienes mediante captura a captura expresaban simbólicamente aquellos lugares y performatividades que ellos consideraban construían paz dentro y fuera del colegio. Finalmente, los participantes del foro se tomaron la palabra para preguntar, aportar y reflexionar sobre el trabajo expuesto; conjuntamente, se abrió un espacio para la práctica fotográfica en el que tejieron algunas relaciones de sentido en torno a problemáticas propias de la nación del Paraguay.

Colombia como nación, además de vivir una violencia indiscriminada, es víctima de prejuicios que rondan dentro y fuera del país. Desafortunadamente, los tradicionales medios de comunicación replican estereotipos y lógicas de guerra que se cruzan para generar mayor estigmatización del país. Lo que conlleva a desvirtuar la justa lucha que llevamos los colombianos por salir del letargo de violencia en la que hemos vivido.

Entonces, compartir Fotografi-paz propició el diálogo de dos naciones hermanas, la paz y la memoria en América Latina a través de la educación y el arte. Estas experiencias son parte de las motivaciones que me siguen formando como docente y de cuyas experiencias permanecen aprendizajes, como lo es la necesidad seguir en la reconstrucción del tejido social del país, para resistir a la indiferencia y la violencia sistemática a la que tantos son sometidos.

Es por esta razón que me integré al proyecto de investigación sobre memoria histórica y a la práctica pedagógica *Grabar en la memoria*, cuyo proyecto se enmarcó en un laboratorio de creación en grabado construido para la participación del colectivo MAFAPO (Madres de falsos positivos de Bogotá y Soacha) en el cual se articuló la enseñanza del grabado como posibilidad de reconstrucción y creación de la memoria, de cada una de las integrantes partícipes del taller. Del proyecto emergieron diversos trabajos de memoria y, por supuesto, en conjunto un hecho cultural que hoy se suma a la construcción de memoria y paz, desde la premisa: *no al olvido* de las víctimas de falsos positivos en Colombia.

El presente trabajo es una invitación a ver y leer *La imagen del recuerdo y el olvido, la memoria a través de la experiencia formativa del grabado*, una metáfora del evocar, rememorar y, por supuesto, enfatizar en asuntos del pasado mediante la enseñanza y aprendizaje del grabado, como verbo de la memoria en la experiencia del arte.

Por su parte, la memoria es un amplio campo de conocimiento, es un contenedor de múltiples discernimientos que derivan de las indagaciones sobre el pasado, comúnmente en disputa; es fuente de conocimiento que incide en el presente de los sujetos y la sociedad que permite nombrar, pero también visualizar el ayer. De este modo, el primer capítulo contiene algunas consideraciones sobre la memoria individual, colectiva e histórica como conceptos clave para alcanzar un mayor entendimiento sobre la práctica pedagógica como escenario constructor de paz.

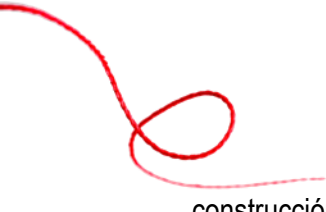
En este orden de ideas, la memoria y la educación artística como campos de conocimientos dialogan e interactúan en el desarrollo de la práctica pedagógica *Grabar en la memoria*, y emergen como una multiplicidad de experiencias encaminadas a la transformación en los actores sociales expuestos en el escenario educativo. Es por esta razón que se expresa una primera relación entre arte y memoria con la inserción del concepto de *archivo*, cuya esencia se comprende como un medio para registrar, almacenar y construir imágenes que se evocaron y realizaron durante el proceso de la práctica pedagógica. La conjunción de lenguajes posibilitó la exploración de la memoria desde la fotografía, el dibujo, el bordado, el tejido y el grabado.

El *archivo* permite recordar y crear vínculos necesarios con el pasado, de tal modo que: "...las vías por las que recordamos definen nuestro presente" (Guasch pág. 158). Un medio de diálogo entre el pasado y el presente, la sincronía y la diacronía; un pasado que no necesariamente debe ser narrado de manera lineal e inalterable, por el contrario, el archivo está expuesto a narrar un hecho de diversas formas.

Se quiere con ello significar relaciones que germinan entre el arte y la memoria. En el presente trabajo el archivo funcionó como una estrategia para crear un corpus de la experiencia, cuyos elementos derivan de un proceso en educación *artística visual*, campo de conocimiento que permite trazar un horizonte de sentido que había de transitar en mi quehacer como docente en el proceso de la práctica pedagógica. La conceptualización en educación artística es parte fundamental para la composición del trabajo al identificar el origen y el sentido de la praxis educativa, dado que, son fundamentos que posibilitaron los procesos de enseñanza, reflexión, aprendizaje y elaboración de relatos.

Si bien esta propuesta posee un amplio campo de saber es necesario tener una lectura previa sobre procesos que han sido referentes y puntos de reflexión para las pedagogías de la memoria, motivo por el cual en el segundo capítulo se presentan algunos trabajos de investigación que ayudan a contextualizar el rol de las artes plásticas y/o visuales dentro de procesos comunitarios, con víctimas del conflicto armado. Estos trabajos permiten dimensionar la relación entre artes plásticas y/o visuales, reparación simbólica y construcción de memoria histórica.

Por todo lo expresado en párrafos anteriores, en el tercer y cuarto capítulo se indaga sobre el proceso formativo llevado a cabo, cuyo trabajo permitió tejer relaciones entre la memoria y el grabado en la



construcción de un relato que reivindica a las madres, denuncia la injusticia por ellas padecida y cobra vida en la voz de la *maternidad*. Porque si bien la experiencia ha sido valiosa resulta necesario organizar y teorizar la praxis educativa para la elaboración de conocimiento pedagógico, dado que es el ejercicio de la recolección y la organización de la información en la que se pueden hacer derivaciones teóricas y reflexiones sobre aciertos y desaciertos de la práctica educativa, razón por la que en este trabajo surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo un proceso formativo en artes visuales, a través de la experiencia en grabado, incide en la reconstrucción de la memoria personal e histórica, las demandas de justicia y la reparación simbólica de Doris Tejada, integrante de la organización MAFAPO? Por esta razón, el quinto capítulo consiste en la sistematización de la experiencia formativa como lugar para el aprendizaje crítico y reflexivo sobre el proceso llevado a cabo, el cual posee una serie de acontecimientos que acumulan sentires, saberes y construcción colectiva de memorias vitales para la reflexión pedagógica.

Con base en la pregunta general de investigación el presente trabajo articula la imagen y el relato autobiográfico como estrategias para la creación y construcción de memoria, en virtud de reflexionar sobre el campo de la educación artística visual, a través de la enseñanza en grabado, mediante, el nombrar y relatar un pasado reciente, desde el proceso educativo como un lugar particular de enunciación del pasado, de cuyo proceso emergió la creación y transformación del recuerdo a través de la experiencia artística en los sujetos inmersos en el escenario educativo.

Entonces, el presente trabajo es un contenedor de fotografías, grabados, bordados y relatos de quienes hicieron parte del proceso, no es una voz sino varias voces que se articulan para contar y visibilizar una perspectiva sobre los acontecimientos vividos, las huellas y los aprendizajes recogidos durante el camino.

Finalmente, la memoria es un acto ético y político que nos convoca a pensar en términos de alteridad y empatía, al comprender que los derechos del –otro– están directamente ligados a los míos. Por todo ello, aprecio que el lector se tome el tiempo de ver y leer el presente trabajo: *La imagen del recuerdo y el olvido, la memoria a través de la experiencia formativa del grabado*.

I. El ejercicio de la memoria y la experiencia artística (El Lugar teórico)

La memoria como campo de conocimiento convoca a reflexionar sobre múltiples asuntos derivados del pasado, comúnmente en disputa; En tanto que el pasado incide en los sujetos y la sociedad, porque permite nombrar y traer nociones que afectan el presente. De este modo, el primer capítulo contiene consideraciones sobre la memoria y la educación artística visual, como campos de conocimiento que dialogan en el desarrollo de la práctica pedagógica, la cual proyectó narrativas de futuro en el sentido amplio de la transformación en los actores sociales expuestos en el escenario educativo.

1.1 La memoria personal

La *memoria* de un sujeto se comprende como un cúmulo de recuerdos y olvidos que versan sobre el pasado, para crear una fuente de conocimiento que permita comprender, en retrospectiva, el tiempo vivido. La memoria nos permite identificar el camino recorrido, el conjunto de experiencias *positivas* y, por supuesto, *negativas* que influyen en la identidad de un individuo (Ruiz y Padra 2012). Por esta razón la memoria posee un sabor agri dulce: los sentimientos, las sensaciones, las victorias y las derrotas que constituyen el hoy de cada persona.

Si bien la memoria individual sucede en la subjetividad, además de poseer un gran valor personal, no se construye en y desde la absoluta soledad, puesto que, como seres sociales producimos narrativas en la interacción con otros. Es por esto que las vivencias de un colectivo se pueden integrar, en la medida que tenga afinidad narrativa. Sin embargo, cuando se presentan tensiones o conflictos sociales, estos se matizan en intereses personales o ideológicos que tienden a *silenciar* o a *privilegiar* algunas voces, especialmente, las menos poderosas, las subordinadas (Arias, 2017). En este sentido, se comprende que la memoria es un campo en *disputa*, por lo que el pasado es cuestión de análisis y reflexión constante. Así, Herrera define el pasado como el reino de la interpretación y, al respecto de la memoria, señala:

Ella será mayor o menor en la medida en que seamos capaces de recordar lo que hemos vivido. La memoria es recuerdo y es información: un costado, afectivo, sentimental, emotivo; otro, intelectual, lógico, racional. [...] El pasado es el reino de la interpretación; es el infinito campo de acción donde la memoria actúa con entera libertad para asumir lo que ocurrió. El pasado es de total incumbencia para la memoria, pues él es su verdadera patria. Sin esa noción del pasado la memoria no existe. [...] Lo que ocurrió fuera de nuestra

individualidad influye en nosotros pero bajo otro signo, pues se trata de información que es necesario procesar. Lo que les ocurre a otros, lo que ocurrió hace decenas, cientos, miles de años, se incorpora a nuestra memoria pero bajo otro sentido también diferente. (Herrera 1997 pág. 261,262)

Entonces el pasado es latente en las relaciones sociales del presente, es decir, no son sucesos que se fraccionan en el tiempo, sino que se articulan para emerger significados en la actualidad.

1.2 La memoria colectiva

La memoria es un escenario que permite reconocernos ante el otro y ante la sociedad, y a través del diálogo conjunto se genera un sentido común. Pero también es necesario aclarar que puede ser un escenario de olvido, un campo guiado por intereses ideológicos y políticos que pueden privilegiar y/o suprimir algunas narrativas. Ya que la memoria colectiva se *transmite* por medio del voz a voz, los medios de comunicación y el relato generalizado dentro de un grupo social, la memoria, entonces “[...] no es un ente homogéneo que cristaliza uniformemente los recuerdos de la comunidad, porque la memoria se vuelve brumosa, tiene texturas opacas, zonas de olvido, negociaciones complejas con el olvido” (Arias, 2018 pág.28). Al respecto de la *memoria colectiva* es preciso afirmar que:

Los marcos colectivos de la memoria están formados luego de un proceso de combinación de los recuerdos individuales. Estos marcos colectivos de la memoria no son simples formas vacías donde los recuerdos que vienen de otras partes se encajarían como un ajuste de piezas; todo lo contrario, estos marcos son - precisamente- los instrumentos que la memoria utiliza para reconstruir una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad. (Halbwachs, citado en Arias, 2018, pág.26)

Por esta razón la memoria colectiva no se da por azar, donde las piezas encajan por inercia, por el contrario, la memoria colectiva desde una perspectiva crítica, es un espacio para la producción de narraciones basadas las múltiples perspectivas de quienes hacen parte de los colectivos sociales, lo cual posibilita la construcción de significados que reivindican y construyen identidades individuales y colectivas. En suma, es un espacio en el que el poder del *recuerdo* y el *olvido* son fundamento para la configuración del relato común.

1.3 La memoria histórica

La historia se describe como una disciplina que estudia los acontecimientos y hechos del tiempo pasado de un grupo social. Esta se aborda de manera cronológica y con base en un análisis que permite abordar con relativa exactitud los hechos ocurridos, con el fin de establecer una relación entre el origen y el presente de un colectivo de personas. Así, la historia “aspira entonces a ser un documento neutral y certero sobre los acontecimientos del pasado” (Arias, 2018, pág.29) es decir, una mirada incontaminada y objetiva del pasado que ayuda a comprender su influencia en el presente.

En cuanto a la relación entre historia y *memoria* se puede decir que existe una tensión entre los dos conceptos debido a que “La pretensión de objetividad, se piensa, viene garantizada cuando se establece una prudente distancia entre los hechos y su análisis. Este es el núcleo de debate entre la historia y la memoria” (Arias, 2018, pág.28) Es decir, el análisis sobre *el pasado* y *el pasado reciente* son el punto de tensión entre historia y memoria, pero ¿por qué interesa el pasado hoy? Arias precisa que:

...imaginamos que el pasado tiene sentido porque da los soportes para entender el presente, o para explicar que lo que sucede en la actualidad no sería tal sin los causes del pasado que ayudan a explicarlos. Sin embargo, dado que los eventos del pasado son inmensos y la mayoría de ellos escapan de la memoria y de las posibilidades de registro, bien por haber sido individuales, íntimos, anónimos o intrascendentes, en lo personal como en lo colectivo, la sociedad se interesa por ciertos pasados en conflicto, que lo son porque, entre otras cosas, son pasados que despiertan polémica en la actualidad, o en otras palabras sobre lo que no hay acuerdo. (2018, pág.28).

Ahora bien, para hacer posible una conjunción entre memoria e historia, Arias (2018, pág.33) cita a Cuesta (2015) el cual propone:

Una alianza entre historia y memoria para el signo del pensamiento crítico. Dicha conjunción consiste en el reconocimiento de múltiples tramas de memorias individuales y sociales que coexisten en el espectro social, o, en sus términos dispositivos de rememoración; dichos dispositivos provienen de grupos con capacidad de crear versiones compartidas de un pasado común. (pág.33).

Esto permite, en principio, que la memoria pase de ser privada a ser compartida en el ámbito público, esto es, que se convierta en posibilidad de conocimiento y reflexión sobre el pasado y en potencia de proyección al futuro, de este modo “[...] La memoria, echada a andar en el ámbito público, puede reedificar sentidos del pasado, y al hacerlo puede impulsar olvidos, acallar grupos y desconocer eventos o puede alentar una mayor democracia y promoción de los derechos humanos”. (Arias 2018 pag.28).

Volver al pasado implica rememorar y traer al presente los registros de un acontecimiento pasado y difuso; por lo que los textos compuestos de imágenes son una de las formas de evocar la memoria, sin embargo, es necesario reconocer el sistema de imágenes que caracterizan el pasado reciente y remoto, pues este nos permite ampliar el espectro de lo que visualizamos y archivamos de lo ocurrido. El análisis del lenguaje visual proporciona información y sentido, en la medida en que vislumbra presentaciones y representaciones de lo ocurrido; son formas de rememorar que complementan y se articulan lo que hoy se desea construir y de-construir del pasado. Aquí, el lugar del arte se enuncia como medio vital para versar el pasado; el arte y la memoria dialogan en torno a las manifestaciones del recuerdo y el olvido, introducen el concepto de archivo.

1.4. La memoria y el archivo

Desde principios de siglo XX las vanguardias artísticas propiciaron una coyuntura en la manera de entender el arte y su relación con la historia basados en dos grandes paradigmas, de los cuales: uno de ellos genera una ruptura de carácter formal en las obras, dado que precisa en la ejecución y deconstrucción del lenguaje tradicional del arte, como lo fue el Cubismo y el Fauvismo, el segundo paradigma se caracteriza por cuestionar los cánones en el arte, a su vez, deriva de indagaciones sobre la multiplicidad de los objetos artísticos, en tanto que desmitifica las obras de arte, hasta incursionar en diversos soportes y materiales como lo hicieron en el Dadaísmo y el Surrealismo (Guasch,2011). Paradigmas que se insertaron en debates sociales, políticos y psicológicos, sin embargo, Ana María Guasch habla de un tercer punto de partida al que denomina *paradigma del archivo*, que surgió sobre la década de los sesenta y se evidencia en la contemporaneidad.

Por lo que, una generación de artistas se ha interesado en la obra de arte como archivo, dado el particular interés por la memoria individual, la memoria cultural y la memoria histórica, a través de la colección, la acumulación, la repetición y la serie.

El archivo es la recuperación objetual de distintas imágenes y artefactos que funcionan como detonador de la memoria es decir, es un acto de la mnemé¹ “suplemento mnemotécnico que preserva la memoria y la rescata del olvido, de la amnesia, de la destrucción y de la aniquilación, hasta el punto de convertirse en un verdadero memorándum. (Guasch, 2011, pag.14)

La recuperación del archivo es el resarcimiento histórico de un material relegado o ignorado a través del tiempo; por lo que archivo y la memoria entretejen otros sentidos, para articular diálogos con el pasado, el presente y el futuro, como un sistema discursivo activo. Así, el archivo:

...busca transformar el material histórico oculto, fragmentario o marginal en un hecho físico y espacial. Y en estos casos, el archivo, tanto desde un punto de vista literal como metafórico, se entiende como el lugar legitimador para la historia cultural [...] La lógica del archivo como matriz conceptual de citas y yuxtaposiciones, los materiales de la obra de arte «en tanto que archivo» pueden ser o bien encontrados (imágenes, objetos y textos) o bien contruidos, públicos y a la vez privados, reales y también ficticios o virtuales (Guasch pag.157).

El registrar, almacenar y coleccionar imágenes puede estar acompañado de la escritura; dado que la conjunción de estos lenguajes posibilita la exploración de la memoria desde diversas perspectivas. El recordar nos permite crear un vínculo necesario con el pasado, de tal modo que: “...las vías por las que recordamos definen nuestro presente” (Guasch pág.158), diálogos entre el pasado y el presente, la sincronía y la diacronía; un pasado que no necesariamente debe ser narrado de manera *lineal* e inalterable, por el contrario, el archivo está expuesto a narrar un hecho de diversas formas.

Es por esta razón que el archivo posee la virtud de crear y recrear un hecho a luz de la diversidad de posibilidades, en el retorno al pasado se expande de forma multidireccional como el espectro de luz, el mismo que refiere a *otras formas* de pensar y reflexionar sobre un hecho, es decir, se crean otras lecturas, otro *corpus* del pasado que desembocan en nuevos significados del mismo archivo.

¹ Mnemé—el recuerdo vivo, espontáneo, fruto de la experiencia interna.

Si el almacenar o coleccionar consiste en «asignar» un lugar a depositar algo –una cosa, un objeto, una imagen– en un lugar determinado, el concepto de archivo entraña el hecho de «consignar». Si bien, como señala Derrida, el principio arcóntico del archivo es también un principio de agrupamiento, y el archivo, como tal, exige unificar, identificar, clasificar, su manera de proceder no es amorfa o indeterminada, sino que nace con el propósito de coordinar un «corpus» dentro de un sistema o una sincronía de elementos seleccionados previamente en la que todos ellos se articulan y relacionan dentro de una unidad de configuración predeterminada (Guasch, 2011 pág.12).

La lectura *deconstructiva* del pasado fortalece vínculos con el *presente* porque resana grietas y huecos en la sociedad, permea con la fuerza del recuerdo aquellos escenarios que parecían olvidados o relegados; lo cuales, inciden en el *presente* de la vida de los individuos como parte de una *sociedad*; esto implica conocer y trabajar sobre las identidades existentes en la sociedad, para propiciar la elaboración de proyectos –futuro- que contemplen la memoria, como parte fundamental de la reconstrucción del tejido social. Para ello, es pertinente promover el diálogo entre *educación y arte*; y *arte y memoria*, propiciar espacios culturales que convoquen a diversos sectores poblacionales a construir relatos colectivos, mediante los cuales se recupere el pasado y se construyan mejores opciones de futuro.

La inserción del concepto archivo permite expandir los diálogos sobre los lugares de la memoria, por esto se pretende articular de manera contextualizada al proceso educativo *Grabar en la memoria*, el cual se enmarca en una práctica pedagógica prospectiva a la construcción de memoria. Entonces es preciso resaltar el camino teórico que se articula a los cambios educativos relacionados a los diálogos emergentes que hoy aquejan a las sociedades contemporáneas, por ejemplo, la emergencia de la memoria, ya que hablar del pasado en educación debería ser prioridad, porque la memoria enriquece y afianza lazos en comunidades. Cambios que comienzan a tener visibilidad en la educación artística visual por cuanto, a diferencia de las prácticas de enseñanza centradas en la producción de objetos artísticos, su foco de interés atiende a procesos de formación de sujetos críticos y sensibles frente a las diversas realidades de hoy, como veremos enseguida.

1.5. Consideraciones sobre la educación artística visual.

La inmersión en el escenario educativo posee situaciones para las que no siempre estamos preparados como docentes en formación. Es decir, derivas que desbordan la relación entre teoría y práctica,

por lo que, quisiera enmarcar un horizonte de sentido que he transitado en mi quehacer como docente en el proceso de la práctica pedagógica *Grabar en la memoria* del trabajo en curso. La cual me ayudó en la composición del trabajo al identificar los cimientos y el lugar de origen de la praxis educativa, dado que, los fundamentos y el sentido de la misma posibilitaron los procesos de enseñanza, reflexión y elaboración del relato.

Las sociedades contemporáneas demandan propuestas pedagógicas² que contribuyan a la construcción de sociedades más equitativas y participativas en su entorno social, en escenarios de educación³ formal y no formal. Por esta razón la educación artística como campo de conocimiento reflexiona y atiende a dichas necesidades por medio de la construcción y la interpretación de espacios educativos que aportan, significativamente, a la formación de sujetos críticos, creativos y sensibles. En suma, busca desarrollar capacidades artísticas para una mayor participación en la construcción de cultura, en aras de crear estrategias de cambio para enfrentar las diversas realidades y problemáticas de la cotidianidad del medio social. Por esta razón retomaré a (Hernández 2007), el cual propone cuatro focos de interés para articular en los discursos de la educación artística visual, los cuales son: el lugar de las *representaciones visuales* en la elaboración de sentido individual y colectivo, las manifestaciones e influencia de la *cultura popular* en la infancia y la juventud, por otra parte, una mirada crítica sobre las *problemáticas* de la educación contemporánea, tras la necesidad de propiciar experiencias de aprendizaje significativo y, finalmente, responder al llamado de *repensar los límites* de las artes visuales para poner de manifiesto la visualidad como punto de interés en la educación artística visual.

Los cuatro focos de interés y reflexión teórica derivan de los estudios culturales, la filosofía posmoderna y la estética contemporánea para exponer la importancia de la *experiencia visual* como lugar de subjetivación en la sociedad actual. Conviene enfatizar que la perspectiva expuesta, anteriormente, cambia su objeto de estudio del *arte* por la *cultura*, con un significativo énfasis en la *cultura visual*, en la que

² Se acota que el término de pedagogía se comprende y emerge: “En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre su “cómo”, su “por qué”, y su “hacia dónde”). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia —o mejor, del saber pedagógico como saber científico— (2) significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. [...] La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas.” (Lucio, 1989, pág.36-37)

³ Se precisa que la educación hace parte de la práctica y se inscribe como: “[...] práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre (de lo que he llamado su “crecer”). [...] La educación es a la pedagogía como la práctica a la teoría - Las teorías prácticas son ciencias aplicadas”. (Lucio, 1989, pág.36-37)

profundizaré en párrafos posteriores. De dicha propuesta retomaré dos focos de interés que por sus características nutren y acompañan en el sentido propio del presente trabajo; el primero se enmarca el auge de las *representaciones visuales* como punto de análisis para la construcción de sentido individual y colectivo, y el segundo foco tiene que ver con la relevancia de la cultura popular en los procesos de subjetivación, por lo que dichos focos se presentan como posibilidades para propiciar experiencias genuinas de aprendizaje.

Empezaré por mencionar que, las *representaciones visuales* están directamente relacionadas con los procesos de subjetivación social, con relación a la construcción de sentidos y pensamientos dominantes que se expresan a través de elementos visuales, como parte de los aconteceres culturales, ya sea con fines de: consumo, entretenimiento, ámbitos académicos e históricos entre otros, los cuales coexisten en el proceso de crecimiento y desarrollo continuo de los sujetos. En otras palabras, las representaciones visuales constituyen las formas en las que vemos y entendemos las prácticas culturales, en este sentido las subjetividades se expresan de maneras simbólicas y corporeizadas, por lo que se enlazan a la subjetividad, según lo explica Hernández (2007) “[...] se vincula a experiencias de placer (se presentan de forma agradable, con una retórica visual y narrativa atractiva y produce satisfacción) y se relacionan con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican)” (pág.30).

No obstante, en los procesos de subjetivación y creación de *representaciones visuales* se haya una tensión entre los poderes dominantes que influyen en la creación y divulgación de las representaciones, y los grupos sociales que resisten a la homogenización, la estigmatización y el exterminio de representaciones locales diversas, que le apuestan a un mayor enriquecimiento cultural; porque las representaciones visuales constituyen de manera significativa el sentido propio y colectivo, se trata de “[...] las formas de relación que cada ser humano establece con las pautas y agentes de socialización y culturalización en las que se encuentra inmerso desde su nacimiento y a lo largo de la vida” (Hernández, 2007, pág. 30). Es por esto, que se convierten en una base fundamental para comprendernos como sujetos, en la medida en que se ponen de manifiesto: miedos, deseos, anhelos, debilidades y fortalezas, en otras palabras, las representaciones visuales permiten la construcción del cómo se comprende y constituye el ser de manera individual y colectiva.

Por otra parte, el segundo foco en el que quisiera enfatizar tiene que ver con la inserción de la *cultura* como lugar de origen para comprender de manera holística las artes visuales en la educación, porque permite articular el lugar y los medios en que lo artístico-visual aporta a la construcción de experiencias contextualizadas en la cultura, de este modo da origen a proyectos con énfasis en la transformación social a partir de la comprensión, recreación y reflexión del entorno cultural. En este marco de posibilidades las artes visuales generan *representación* y *presentación* de diversas memorias sociales, como en un camino hacia múltiples narrativas, mediante la riqueza expresiva de los procesos artístico visuales, que se alojan en los sentidos y se convierten en un medio para hablar, contar, denunciar y crear; en efecto, las artes visuales diversifican la realidad desde la interpretación individual y colectiva en el constructo cultural; por esta razón, contribuye a la gestación de subjetividades que emergen de procesos de auto representación al tomar como referente las experiencias y cultura propia.

La perspectiva expuesta anteriormente pone en cuestión y tema de análisis los productos y experiencias visuales cotidianas, para reflexionar el lugar epistemológico de la educación artística visual, al acoger el concepto de *cultura visual*, el cual se convierte en una vertiente de análisis que busca articularse a propuestas educativas que centren su atención en crear experiencias que contribuyan a procesos de subjetivación en las comunidades desde sus propias culturas, en suma, que posibiliten [...] elaborar/crear narrativas visuales, por procesos y medios diversos, en las que se ponga en evidencia la capacidad de resistencia, autoría y acción de los aprendices. (Hernández, 2007 pág.59).

Este lugar de partida nos posiciona bajo una responsabilidad educativa que trasciende las relaciones tradicionales de enseñanza en las artes visuales porque busca [...] proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica del papel que cumplen en cada sociedad, los instrumentos visuales de mediación cultural y la posición que ocupan en el juego de las relaciones de poder” (Aguirre, 2015, pág.12). Por lo que dicho lugar de reflexión convoca a proyectar y fortalecer la praxis educativa, como señala este autor:

En este contexto, complejo y exigente, creo que nuestro reto es saber adoptar una postura flexible, acorde con las prácticas artísticas y las derivas culturales contemporáneas. Una mirada que no pierda de vista la contingencia de cada situación y de los sujetos que las protagonizan [...] Cuando apenas hemos llegado a asimilar los últimos cambios, la inercia cultural y las rápidas transformaciones sociales y tecnológicas nos colocan de nuevo en la encrucijada de adecuar nuestras propuestas pedagógicas a las nuevas formas de



configurarse las artes y la cultura, a las nuevas visiones del currículo y a las nuevas funciones que nuestra sociedad asigna a la educación. (2015, pág. 5)

Por lo que, adecuar dicha perspectiva en educación artística es un llamado a planear y crear experiencias de aprendizaje que permitan comprender la *práctica pedagógica* como lugar, para la construcción y posibilidad de transformación en los sujetos y por ende de la cultura. Por esta razón, retomaré un *enfoque* del campo de la educación artística que se enmarca en los procesos de *enseñanza* de las artes, en diálogo con los procesos de creación, y de cara a los contextos culturales en los que se generan; sobre lo cual Aguirre planea un punto básico de partida, se trata de comprender el arte como un hecho cultural:

Por influjo de la antropología cultural y el emergente terreno de los estudios culturales, las artes han dejado de ser vistas como un tipo singular de actividad humana, para ser concebidas como un hecho cultural en interacción con otros hechos culturales. En consecuencia, el estudio de las artes ha dejado mirar a las mismas como fenómenos aislados del contexto en el que han sido producidas y, por supuesto, ha abandonado completamente el viejo mito moderno de la autonomía del arte. (Aguirre, 2006, pág.11)

Esta perspectiva contribuye a superar: el carácter instrumental de las artes, al que es sometido en otras disciplinas, además del rasgo elitista que se ha forjado desde el paradigma de la enseñanza tradicional. Por lo que, entender el arte como un hecho cultural permite la contextualización y democratización de las artes, a su vez, aporta significativamente a la construcción de tejido social, ya que tiene como fundamento las necesidades y saberes locales de la comunidad de aprendizaje. Así, propicia una mirada reflexiva y crítica frente a las distintas realidades en las que nos encontramos inmersos; esto permite agregar una preocupación *ética*, en la medida en la que el arte tiene la capacidad de *transformar* a partir de una preocupación *estética*, aquella que se les atribuye a las formas de la imagen de *aparecer e involucrarse con el sujeto*, es decir, lo que puede ser visualizado y por ende con lo que se interactúa. Dicha perspectiva conlleva a diálogos sobre la dimensión estética de las artes en la educación; sobre lo cual; se precisará más adelante el concepto de la experiencia y su valor en el quehacer educativo.

Por otra parte, retomar la preocupación ética implica plantear reflexiones sobre la tradicional relación entre docente y estudiante, dado que en la de-construcción de las relaciones esquemáticas se pueden generar nuevas experiencias educativas que permitan potenciar las relaciones de aprendizaje dialógico en los escenarios educativos. Porque destacar la voz y la subjetividad del estudiante es vital para la



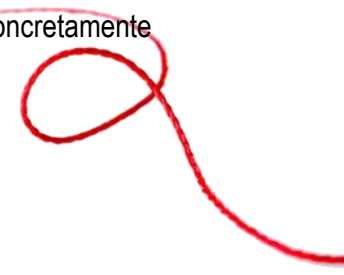
construcción de sentido en la práctica pedagógica, en la medida en que la participación y la experiencia, tanto individual como colectiva, crea y potencia significados en la creación y experimentación de las artes; por lo que, desde el presente enfoque se busca contribuir y transformar, positivamente, la mirada del estudiante para generar diversas interpretaciones de nuestro lugar en el mundo, mediante la comprensión, apreciación y comunicación de las formas en que la imagen y el arte dialogan, como parte de nuestro entorno social y cultural. Es decir, dicho cambio se comprende como una ruptura al esquema tradicional de enseñanza de las artes porque “[...] renuncia a la vieja relación transmisora, donde el maestro enseña y el estudiante recibe la enseñanza, para promover una actitud investigadora que presta atención a todas las circunstancias que rodean la producción del hecho artístico y al de las formas en las que culturalmente es recibido.” (Aguirre, 2006, pág.12).

De esta manera, se impone la necesidad de desarrollar habilidades en los estudiantes que les permitan una comprensión integral de la experiencia visual, la cultura visual y las relaciones que estas generan en el desarrollo de identidades; ante la emergencia de transformar y cambiar problemáticas sociales a través de la educación de la mirada y el aprendizaje de las experiencias propias. Tal perspectiva contemporánea de la educación artística pone en cuestión y tema de análisis la cultura visual en el ámbito educativo, por lo que, se expondrá brevemente una parte del campo de la cultura visual, que dialoga con este enfoque de la educación artística.

1.6 Cultura Visual

Los estudios posmodernos sobre la educación artística visual no convergen con un modelo propiamente establecido e inflexible. Por el contrario, se dirigen al análisis crítico sobre el acto educativo en artes visuales y lo que esto implica en la producción y objetivos académicos de los docentes. Por lo que, las siguientes consideraciones sobre cultura visual contribuyen a una mayor apreciación de la narrativa gráfica que se tejió durante el proceso de práctica pedagógica, esto es, cómo a través de la visualidad se puede acceder y gozar de la cultura desde la diversidad de manifestaciones visuales que contribuyen a la construcción de memoria.

La cultura visual, como campo de conocimiento posee un gran espectro de indagación; sin embargo, aquí se expondrá brevemente cómo esta dialoga con el campo de las artes visuales y más concretamente



con el de la educación artística. Porque es indispensable reconocer que la producción y el consumo de imágenes son fundamentales para la reflexión y análisis crítico de la experiencia visual presente en la cotidianidad de los estudiantes, en todos aquellos elementos visuales que atraviesan la experiencia de los sujetos, es decir la cultura visual tiene que ver con “Las ideas, las creencias y las prácticas que contribuyen a la totalidad de la experiencia visual humanamente concebida; da forma a nuestro pensamiento sobre el mundo y él nos lleva a crear nuevo conocimiento a través de la forma visual” (Freedman, 2006, pág.26)

Por lo que, el campo de la cultura visual permite comprender que los sujetos más que ser receptores pasivos de los estímulos dados por la visualidad, son agentes de interpretación y actores de experiencia, lo cual implica una relación de consumo -percepción- y producción –creación- de imágenes, que contienen discursos ideológicos, políticos, sociales e identitarios en los sujetos. El término cultura visual es abarcador, por lo que Freedman (2006, pág.25), al respecto, señala el compromiso de las artes visuales al asumirla como objeto de análisis:

Las artes visuales componen la mayor parte de la cultura visual, que es todo lo que los humanos forman y sienten a través de la visión o de la visualización, y que da forma al modo como vivimos nuestras vidas. El uso del término cultura visual proporciona de forma inherente, el contexto para las artes visuales en sus efectos y destaca las conexiones entre las formas del arte popular, las bellas artes, el arte tribal, la publicidad, el cine [...] y otras formas de producción y comunicación visual.

Entonces, comprender la cultura visual en el ejercicio educativo permite analizar, leer y reflexionar sobre los fenómenos visuales que se presentan en la cotidianidad de los estudiantes y, por tanto, en los espacios educativos; por lo que el propósito formativo del enfoque narrado anteriormente, sobre la educación artística visual parte de generar relaciones analíticas entre las artes y otras manifestaciones y formas de producción y consumo de imágenes en los sujetos, por consiguiente, se propone desvelar y/o deconstruir discursos y representaciones hegemónicas de poder, patrones visuales y estereotipos que suelen ser centrales en una cultura excluyente. En esa medida, la educación artística tiene como propósito la alfabetización de la cultura visual en los estudiantes, para proporcionarles herramientas críticas y deconstructivas que les permita acceder, gozar e interpretar su cultura, desde las diversas posibilidades artísticas. Este cambio, no es “un mero cambio metodológico o una alternativa a “leer una imagen”, por el contrario contribuye a la reflexión crítica sobre cómo las imágenes (consideradas en un amplio sentido)

producen maneras de ver y de visualizar representaciones sociales y, concretamente las maneras subjetivas de mirar el mundo y a los propios sujetos.” (Aguirre, 2012, pág.15)

Por esta razón, la cultura visual permite ampliar el espectro de lo que implica la relación entre sujeto-imagen, sin embargo al retomar el enfoque propuesto por Aguirre es importante destacar que la cultura visual es un factor que enriquece el acto educativo, pero es necesario implementar otras concepciones sobre el educar en artes, para dar respuesta a una formación integral en artes visuales; porque si bien el análisis crítico de las imágenes aporta, significativamente a los procesos de enseñanza, es pertinente exponer estrategias que permitan emerger no solo análisis, sino propuestas y caminos hacia la creación, por esto desde el planteamiento de un enfoque integrado, se promueve el valor de la experiencia y la implementación de estrategias como el *relato abierto*, el cual es un fundamento *metodológico práctico* que permite comprender la práctica pedagógica como un conjunto de experiencias significativas que emergen de la planeación educativa.

Por otra parte, para profundizar la mirada sobre la praxis educativa quiero precisar en lo que ocurrió en el desarrollo de la práctica pedagógica a sistematizar, por esta razón mencionaré un enfoque pragmático que sin prescindir del enfoque de la cultura visual, aporta significativamente, para reflexionar sobre el lugar de la experiencia lo que tiene que ver con la *praxis* y el proceso desarrollado.

1.7 Las artes como experiencia y relato abierto

La educación artística visual pone su mirada sobre el lugar de la experiencia, porque el acto educativo en artes permite sentir, hacer y reflexionar todo lo cual son características que otorgan situaciones que hacen posible el narrar, relatar y considerar nuestro lugar en el mundo a través de medios artísticos. Es por ello, que la *experiencia* y el *relato abierto*, desmitifican el carácter trascendental de la obra de arte de *origen moderno*, el cual toma las obras y “las ordena en discursos conclusos, por ejemplo el historicista, y fija sus significados” (Aguirre,2006 pág.14), por esta razón, el *relato abierto* prioriza la *experiencia* del sujeto, aquella que se produce de la estrecha relación del sujeto con la cultura, con el fin de comprender el arte como lugar de creación que produce conocimiento crítico y reflexivo. “Además, en la medida en que los estudiantes son activos tejedores de ese relato que constituye cada producto artístico, se amplía su capacidad para experimentar, como propias, formas ajenas de experiencia estética”. (Aguirre, 2015, pág.10).

Por lo que el arte, es posibilidad de conocimiento dialógico, mediante el cual el sujeto que interactúa con la obra puede experimentar su rol cultural, “más que como objetos aislados”, en otras palabras, comprender la obra como un cúmulo de significados que surgen de la experiencia de un sujeto en la creación y apreciación de una obra, en relación a su cultura porque “[...]la esencia y el valor del arte, no está en los artefactos mismos, sino en la actividad de la experiencia, a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados.” (Aguirre ,2006 pag.14).

Así, la educación artística visual crea relaciones entre las creencias y los deseos, muestra el valor de lo que gozamos diariamente y lo lleva a la praxis estética. Esta perspectiva de la educación artística pone la mirada sobre el sujeto como lugar de la experiencia a través del arte, por tanto, se aprecia que la experiencia artística es una posibilidad y un camino para la formación de sujetos críticos y sensibles, capaces de reconocerse y reconocer a los –otros- a través de los medios artísticos que son, y se trasforman en un hecho cultural. En palabras de Aguirre:

Momento en que nos dejamos arrastrar sin miedo para "vivirnos" en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética. [...] En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para participar y transformar su entorno. (2006, pág.19).

Entonces, las artes generan experiencia, posibilitan la narración y crean escenarios sensibles que potencian el acto educativo, dichas características se articulan a la práctica pedagógica *Grabar en la memoria*, al tener lugar el narrar y relatar los significados de la experiencia por parte de los sujetos inmersos, desde las oportunidades en que emergieron las situaciones previstas y no previstas y por tanto las relaciones y significados que se tejieron en la práctica pedagógica. Es por esto que, en este apartado de fundamentación conceptual, nos detenemos a continuación en el valor de la experiencia.

1.8 El valor de la experiencia

La palabra *experiencia* siempre está presente como fundamento del acto educativo, sin embargo, en ocasiones, este concepto es tan amplio que es preciso volver sobre una de sus definiciones y retomar

las características relevantes que aportan a la reflexión sobre la experiencia como eje transformador de las subjetividades a la par de los cambios sociales; Al respecto, Jorge Larrosa (2006) expone tres principios: exterioridad, subjetividad y singularidad, para comprender las posibilidades de la experiencia en procesos educativos, principios que revelan como la experiencia genera cambios sensibles en aras de construir reflexiones críticas, prácticas y teóricas.

Cada principio de la experiencia posee tres sinónimos para una mayor comprensión, por ejemplo al referirse a la *exterioridad*, también se refiere a *la alteridad* y a *la alienación*, entonces, Larrosa (2006) se refiere a la *exterioridad*, *alteridad* y *alienación* de la experiencia como “eso que me pasa”, “eso”, un acontecimiento que deviene del exterior, se refiere a algo que sucede fuera del sujeto, pero que se enfrenta con el mismo –sujeto–.

Si lo denomino “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra ex/periencia. Ese ex que es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar. (pág. 89)

Es así que la experiencia, primeramente, requiere de un acontecimiento externo que se da, fuera del sujeto, de forma accidental o premeditada; es decir que se presenta como alteridad, se refiere a un acontecimiento que no le pertenece a sí mismo, ya que: “no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad, etcétera.” (Larrosa, 2006, pág. 89). Es por esto, que el escenario educativo y los actores sociales inmersos se convierten en ese exterior del otro, y desde allí una posibilidad para crear lazos de empatía.

El segundo principio abarca la *subjetividad*, *reflexividad* y *transformación* la cual hace alusión a comprender que aunque existan experiencias colectivas, cada experiencia será única y singular. Dado que, que la transformación es posible en la medida en que se acepten y dialoguen las diferencias y particularidades emergentes de las relaciones. En palabras de (Larrosa, 2006)

[El] "principio de subjetividad" supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio. (pág. 89)

Por esto los acontecimientos que se dan de forma externa al sujeto, se entienden como "eso que *me pasa*", es decir, permea o atraviesa al sujeto. Dicho de otra forma, no sucede enfrente o en otro lugar sino en el sujeto mismo, en efecto, el sujeto es el *lugar* de la experiencia, "Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad)" (Larrosa, 2006, pág. 89). En suma, la experiencia es única e irrepetible por lo cual demanda una gran responsabilidad, a su vez, una gran oportunidad.

Por consiguiente, es posible la *transformación*, esto se refiere a cambios en lo que el sujeto: piensa, sabe, quiere, siente y proyecta, de allí deviene la posibilidad de formación. Finalmente es importante destacar que la experiencia deviene de una circunstancia externa que se dirige hacia el sujeto; esto, provoca una respuesta de quien es susceptible a la experiencia, porque genera una acción frente al acontecimiento, puesto que se trata de una respuesta de -sí mismo- que implica un diálogo de *adentro* hacia *afuera*. Es decir, la *reflexividad*; aquella que se produce de forma circular, de ida y de vuelta, y que en la dinámica de ir y venir transforma la experiencia, y le da nuevos sentidos.

El último principio, *singularidad, irrepetibilidad y pluralidad* versa en la reflexión sobre las diferencias conceptuales entre *experiencia* y *experimento*, porque se comprende por experimento un acto empírico que, a pesar de tener una variante en su resultado, se inscribe con un fin general, tener un resultado homogéneo, medible para poder ser repetido; por otra parte, la *experiencia*, desde el punto de vista de la formación, propicia la transformación de la subjetividad; sin pretensiones de homogenización en los sujetos, porque, esta, se comprende desde *lo singular*, lo único, aquello, que pasa por lo pasional⁴ y en consecuencia es *irrepetible*, pues:

⁴Larrosa describe lo pasional de la siguiente manera: "Si la experiencia es "eso que *me pasa*", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que *me pasa*", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece. A este segundo sentido del verbo pasar de "eso que *me pasa*" lo podríamos llamar "principio de pasión". (Larrosa, 2006, pág. 91)

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprensible. Y también como incomparable, como irrepetible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente. (Larrosa, 2006, pág.103)

El carácter de lo *singular* en la experiencia conlleva a que exista una *pluralidad* de interpretaciones de un *hecho* que atraviesa a muchas personas, es de carácter unívoco en la visión de cada sujeto. Ciertamente que la experiencia posee una carga de incertidumbre, de miedo y expectativa porque, es algo que viene, adviene, a inscribirse en el sujeto, aquel que se presente como superficie susceptible a ser transformada. De esta manera, el sujeto es terreno de sensibilidad. Parece claro que la experiencia deja marca, huella, herida en un rastro individual, subjetivo y emotivo, en quien acontece.

La experiencia se enmarca en el plano de lo sensible: el tacto, el gusto, la vista, la escucha y el olfato, pero la experiencia también es finita, hace parte de la vida misma y puede ser posibilidad de transformación y/o rastro. Son acontecimientos en los que se ven inmiscuidos nuestros pensamientos, saberes, ideas, miedos e intenciones, pero también tiene que ver con lo que no sabemos, y no entendemos. Motivo por el que en la complejidad teórica de la experiencia se insertan los discursos sobre la educación como acto reflexivo, porque: “Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos.” (Larrosa, 2006, pág.111)

En definitiva, tanto los estudiantes como docentes son lugar de experiencia y, aunque, quisiera llamarse *experto* al docente, también él o ella se implican con debilidades y fortalezas para ser sujetos de cambio en los escenarios formativos. “Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia.” (Larrosa, 2006, pág.111)

Es por todas las cualidades señaladas, anteriormente, que destacar la experiencia en los procesos pedagógicos se convierte en una ruta viable para insertar asuntos de la *memoria*. Por ejemplo propiciar *experiencias colectivas* promueve una mayor participación y democracia de lo que vemos, construimos y entendemos del pasado; porque las comunidades narran en virtud de abrir espacios de conocimiento y reflexión sobre un pasado que los involucra como individuos y, a su vez, como parte de un grupo social. Desde sus propias voces, y experiencias particulares y colectivas que les permite identificarse en la

sociedad. Esto significa hablar en términos de *alteridad*, entendida ésta como “la posibilidad de reconocer que los derechos del otro están profundamente relacionados con los míos, y somos ambos sujetos de cambio para que estos se garanticen” (Rincón, 2016, pág. 23).

Es por esta razón que, a continuación, inserto en este apartado de fundamentación teórica el tema del *grabado* como medio artístico de gran alcance expresivo y experiencial gráfico. Dado que el grabado fue el medio a través del cual se desarrolló la práctica pedagógica *Grabar en la memoria*. Por lo que, se desglosaran temas que permiten su apreciación en la práctica artística; lo cual teje relaciones entre la experiencia artística y la educación para la transformación y exploración de las subjetividades individuales y colectivas en la construcción y recreación de la memoria.

1.9 El grabado, como medio artístico:

El campo de la educación artística visual brinda un amplio espectro de posibilidades para propiciar y construir conocimiento desde la visualidad. Sin embargo, en este apartado expondré, brevemente, qué es y cuáles fueron las técnicas enseñadas en la práctica pedagógica que se expondrá en el capítulo V; así como el origen y bagaje histórico del grabado en Colombia, y como se ha posicionado desde diversas narrativas, a través de la historia, de la cual quiero destacar la imagen de testimonio y denuncia social sobre la violencia política que ha marcado la historia del país. Es por esta razón que a continuación se hará un breve recorrido de la incidencia del grabado en el arte político del país y algunas aclaraciones sobre las técnicas y procedimientos que requiere el grabado.

El grabado es un medio de las artes gráficas⁵ que reúne un conjunto de técnicas y procedimientos para la realización de imágenes, a través de su principal característica: la incisión, la cual se refiere a los cortes o la talla sobre una superficie de madera, metal u otro tipo de material. Dicho procedimiento requiere de instrumentos cortantes como gubia, buril, escoplo, puntas o soluciones químicas mordientes — aguafuerte—.

⁵ La gráfica se refiere a: “La característica esencial que diferencia al arte gráfico de cualquier otra manifestación artística es su multiplicidad, es decir, su capacidad para obtener imágenes exactamente repetibles. Arte gráfico es, por tanto, una denominación genérica aplicada a los diferentes procesos empleados por el artista para actuar sobre un soporte, dejando en él su impronta— una imagen, una forma, una línea, un color—, impronta susceptible de ser trasladada a otro soporte, generalmente papel, al poner en contacto las superficies de ambos, mediante la presión ejercida con una prensa, después de entintar el primero de estos soportes o matriz.” (Blas, 1996, pág. 10)



La clasificación más simple de las técnicas de grabado es la que introduce dos categorías, dependiendo del sistema de impresión correspondiente a cada una de ellas: estampación en hueco* o en relieve*. Al primer grupo pertenece el grabado calcográfico, cuya matriz de incisión es una lámina* de metal. El segundo grupo está constituido por las técnicas del grabado a la fibra y la xilografía*, es decir, los procedimientos de grabado sobre un taco* de madera. (Blas, 1996, pág. 44)

Por lo que grabar se considera como abrir, morder o extraer material de una superficie rígida o semirrígida con instrumentos cortantes para la realización de una imagen y posterior proceso de estampación, el cual “se define como el conjunto de operaciones llevadas a cabo sobre un soporte para hacer posible que la imagen contenida en el mismo pueda ser impresa en un papel reiteradas veces. (Blas, 1996, pág. 29)

Dicha superficie se denomina matriz⁶ la cual, se convierte en el origen de la imagen, allí se realiza la talla, surcos, huecos, cortes etc., que dan forma a la imagen, la misma que será reproducible por medio de la –estampa⁷-, tantas veces sea posible según la capacidad del material. La matriz deberá ser entintada para, posteriormente, ser transferida por presión a otra superficie, generalmente, de papel o tela, para transferir –estampa- .

En xilografía y linografía la estampación en relieve se refiere a las zonas de la superficie que no fueron extraídas de la madera o el linóleo, por tanto, quedaran en relieve, para ser entintadas y generar una imagen - estampa- sobre una superficie. En este orden de ideas, La tinta quedará en las zonas en relieve y las hendiduras quedaran en blanco.

⁶ En el taller se realizaron matrices en linóleo y madera, pero en un abanico de posibilidades la matriz puede encontrarse en los siguientes materiales:” lámina, taco, linóleo, piedra litográfica, pantalla serigráfica, madera, entre otros.” (Blas, 1996, pág.57)

⁷ La estampa se refiere a el papel resultante, al que se transfiere la impronta entintada de la matriz: “la estampa es el producto final del arte gráfico, y la multiplicidad, su característica más genuina.” (Blas, 1996, pág.28)

Xilografía

La xilografía es una técnica de grabado de estampación en relieve “el prefijo xilo procede de la raíz griega xylon que significa madera” (Blas, 1996, pág. 85) por esta razón, se refiere al procedimiento de grabado sobre una superficie de madera. El término xilografía nació en el siglo XIX para referirse al procedimiento de grabado sobre madera, que se inventó y utilizó desde el siglo XVIII. El lenguaje de la xilografía permite conseguir imágenes con líneas negras y fondo blanco; la textura de la madera se presenta como posibilidad creativa, dado que, diversifica los acabados por la rigurosidad y grietas propias del material natural.

Linografía

La linografía comparte un proceso similar a la xilografía, su principal diferencia consiste en el cambio de soporte –matriz-, el cual es el linóleo⁸ “La técnica de la linografía se desarrolló a comienzos del siglo XX. Artistas como Matisse y, sobre todo, Picasso obtuvieron excelentes estampas en colores planos utilizando diferentes planchas de linóleo.” (Blas, 1996, pág. 51). La linografía pertenece a la categoría de estampación en relieve; el material es susceptible a experimentación y expresión creativa ya que este toma la tinta y genera una superficie compacta por lo cual, deja estampas con colores sólidos y lizos.

El grabado en Colombia

Conviene conocer el origen del grabado en Colombia y su lugar dentro de las artes gráficas del país como, medio de expresión artístico y denuncia social. La aparición del grabado en Colombia se dio de manera tardía durante el periodo colonial. Se registran grabados de artistas europeos que escenificaban los ataques a Cartagena de indias y representaban corsarios⁹. Esto, se dio como un primer contacto que dejó sus precedentes en la técnica del grabado en el país-.

⁸El linóleo es un material para la realización de grabado: “Material flexible, impermeable, ligero y fácil de cortar empleado como soporte en la técnica de la linografía*. Básicamente es una pasta de aceite de linaza cocido, resinas de pino, corcho en polvo e ingredientes colorantes, prensada y laminada sobre tela de yute.” (Blas, 1996, pág. 51)

⁹ RAE:

1. adj. Dicho de un buque: Que andaba al corso, con patente del Gobierno de su nación.

2. adj. Dicho de un capitán o de un miembro de la tripulación: De un buque corsario. U. t. c. s. m.

Para el año de 1881 Alberto Urdaneta, se destacó por ser el fundador de “El Papel Periódico Ilustrado”¹⁰ el cual reúne en Bogotá a un grupo de artistas “(Antonio Rodríguez, Alfredo Greñas, Eustasio Barreto, Julio E. Flórez, Jorge Crane y Ricardo Moros Urbina)” (Rubiano,1975,pag.8) quienes se convierten en los precursores de la xilografía los cuales realizan una serie de imágenes que intentaban construir los imaginarios de una nueva nacionalidad en el país sin embargo, el grabado se encontraba subordinada al oficio del periódico por lo que, los criterios y valores plásticos del mismo se encontraban definidos por el periódico y no propiamente por la escena del arte plástico en el país.

Hasta 1958, Colombia no le concede la menor importancia a sus dibujantes y grabadores, quizás porque se consideraban las suyas unas técnicas menores. Esta subestimación es visible en la historia de los Salones Nacionales iniciados en 1940, los que por un largo periodo no incluyen al grabado en el reparto de premios sino a la pintura y la escultura. Es el XI salón de ese año que tanto el dibujo como el grabado entran a ser considerados autónomos y como un medio de alta jerarquía artística (Ibíd, pág.10)

El grabado ingresa en un periodo de madurez en el año de 1963. Este comienza a considerarse con propósitos artísticos definidos, es decir, se le dio un giro conceptual al grabado en el escenario de las artes. Se destacaron grabadores como Pedro Alcántara y Augusto Rendón, entre otros, cuyo trabajo se muestra como un medio de expresión artística que supera el carácter instrumental. Esta es una breve mirada sobre los indicios de un giro artístico en el grabado que es el que, hoy por hoy, permite apreciar el grabado como un medio de expresión con largo alcance político en el país, ya que hubo un particular auge de grabadores que se interesaron por discusiones políticas durante periodos de represión estatal que impactaron en la estructura social en Colombia.

[El grabado alcanzó] “Seguridad y madurez técnica muy especial: la de insertarse en una temática testimonial y/o de denuncia social. Lo que se explica por el hecho de que dibujantes y grabadores

3. m. y f. pirata.

¹⁰ De acuerdo al Banco de la Republica, biblioteca virtual: El papel periódico ilustrado fue una de las publicaciones más importantes del siglo XIX; dirigida por Alberto Urdaneta, contenía un amplio acervo de imágenes que ilustraron la vida política y social del país a finales del siglo. Esta gaceta se destacó por ser pionera en el tratamiento estético de las publicaciones periodísticas y un medio fundamental para la divulgación del arte gráfico en Colombia.

inician su tarea en un período de crisis política nacional, cuando la violencia azota los campos y el país sufre nueve años de dictaduras de tipo civil y militar.” (UN, 1975, pág.11)

La crítica social y política se hicieron presentes en obras como: “Piel al sol” de Luis Ángel Rengifo en 1963, quien, reivindicara la gráfica testimonial en el país por medio, de la realización de la serie: Violencia, la cual consta de trece grabados, que se presentan como denuncia social a el conflicto interno y la violencia política por la que atravesaba el país; la obra llegó a considerarse un hito de la manifestación artístico - política en Colombia.



Gráfico 1 Grabado, Rengifo, L. *Piel al sol*, aguafuerte y aguatinata, 1963.

Piel al sol, es un grabado que muestra el cuerpo de una mujer despojada de la dignidad y la humanidad en medio del conflicto político del país. Es una imagen que muestra los hechos que toma de frente el fenómeno de la violencia que azotaba al país. Sobre ello, Ivonne Pinni menciona que es una búsqueda de los artistas por cuestionar la identidad nacional en tiempo de violencia.

La [...] búsqueda de un arte enraizado en lo nacional, su preocupación en torno a una plástica que se nutriera en la historia de Colombia [...] ejemplo de arte testimonial que se nutre no solo de la violencia pasada sino de la cotidianidad”. (Engel, s.p.f, citado por Pini, 1985, pág. 12)

Por otra parte, está la xilografía *Maternidad* de 1978, que en la reconstrucción de la identidad nacional del país Pedro Hanne Gallo rinde un homenaje a la lucha indígena por medio de la obra: *Madre indígena* o *Maternidad*, en mayo del 1978. Se trata de un grabado que exalta a la mujer indígena como madre de la cultura.



Gráfico 2 Grabado, Hanne, P. *Maternidad*, xilografía, 1978.

Las obras citadas se presentan como referentes de algunas de las manifestaciones en grabado relacionados con temas políticos y culturales en el país, pero, quisiera enfatizar en que estas obras representan mujeres, la primera, en relación con la violencia política, la segunda, con la maternidad. En este sentido, la gráfica posee una dimensión estético-política la cual expone ideas sobre la mujer en el contexto colombiano; por ello, es importante reconocer el bagaje histórico y cultural del grabado en Colombia, para que, a modo de contraste, se reflexione sobre el grabado en el proceso de enseñanza en el presente trabajo el cual expondré en el desarrollo del mismo.

Con esto quiero decir que, en este trabajo, el grabado es esencial para explorar la memoria desde otro lugar del recuerdo y la enunciación, porque el acto de grabar es un detonador de diálogos y creación, el grabado posee *gestos* artísticos que permiten crear relaciones de sentido entre el grabar para recordar, y reproducir para no olvidar en virtud de la construcción de memoria desde la dignidad y el respeto. Entonces, el grabar más que atender a los procedimientos técnicos se articula a la reflexión sobre la memoria, como actos que se juntan para poner en discusión temas del pasado.

Por esta razón, en el siguiente capítulo conviene revisar, a manera de antecedentes o estado del arte, el lugar de procesos artísticos que han tenido lugar en país, especialmente aquellos enmarcados en la reparación simbólica a víctimas del conflicto interno, por medio de experiencias encaminadas a la transformación en las subjetividades individuales y colectivas centradas en la emergencia de la memoria, desde la voz de quienes han sufrido violencia e indiferencia.

II. Las artes como escenario para la construcción de la memoria (Estado del arte)

2.1 Construcción de memoria y paz a través del arte en *Magdalenas por el cauca*, *Cuerpos gramaticales*, *Cartongrafías de la memoria* y *Almas que escriben*.

A continuación presento algunos trabajos de investigación que ayudan a contextualizar el rol de las artes plásticas y/o visuales dentro de procesos comunitarios, con víctimas del conflicto armado. Estos trabajos permiten dimensionar la relación entre artes plásticas y/o visuales, reparación simbólica y construcción de memoria histórica. Veamos:

Desde la firma del acuerdo de paz, el 4 de septiembre de 2012, durante el gobierno de Juan Manuel Santos, algunos sectores educativos públicos y privados se han interesado por contribuir a la reparación de las víctimas a través de procesos pedagógicos que contrarrestan la lógica del olvido, es el caso del trabajo de grado del año 2016 de Diana Córdoba, quien a partir de tres proyectos: *Magdalenas por el Cauca*; *Cartongrafías de la memoria* y *Cuerpos gramaticales* reflexiona sobre los aportes de las artes plásticas/visuales en los procesos de sensibilización, reparación simbólica y construcción de memoria colectiva, por medio de la priorización del relato de aquellos que han sufrido la violencia y, en ocasiones, el abandono del Estado.

Dichas iniciativas han surgido de diversos sectores artísticos, de carácter formal y no formal, con el acompañamiento de artistas que se han interesado en contribuir a los procesos de construcción de paz, a través de obras de carácter individual y comunitario con víctimas del conflicto. Se trata de un aporte basado en la reflexión sobre el rol de las artes en términos de creatividad, expresión y comunicación, en contextos de violencia.

La aparición de propuestas novedosas desde el campo del arte plástico/visual, ha dado lugar a que el tema del conflicto se aborde de forma diferente, originando prácticas artísticas en las que el arte no se presenta únicamente como una forma de representación o crítica, sino como medio de denuncia, visibilidad, duelo y construcción de la memoria, donde las víctimas ocupan un lugar importante, convirtiéndose en eje y sentido de las mismas. (Córdoba pág. 45).

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio documental, sobre los tres proyectos artísticos mencionados anteriormente, que se han desarrollado en distintos territorios del país, con víctimas del conflicto armado. Tales iniciativas permiten la:

[...] construcción de la memoria, reparación simbólica, sensibilización, que además posibilitan distinguir como por medio de la experiencia artística, se da lugar también a procesos de aprendizaje, adquisición de conocimientos, aportes al desarrollo de las comunidades y visibilización de las víctimas como voz de hechos de violencia que no deberían ser olvidados. (Córdoba, D Pag.1)

El primer proyecto: *Magdalenas por el Cauca* surgió de los artistas plásticos Gabriel Posada y Yorlady Ruiz, quienes convocaron a las comunidades cercanas al río Cauca para realizar una serie de talleres artísticos de dibujo, pintura, cartografías, entre otros, con el deseo de reunir las memorias de los habitantes de las riberas del río. De este modo, el río Cauca se convirtió en un lugar para las narraciones de la comunidad, debido a que éste se había convertido en un lugar de desconuelo, desde que allí se empezaron a encontrar restos de cuerpos de las personas desaparecidos, por parte de grupos al margen de la ley.

El arte plástico/visual ayudó a mantener viva la memoria de las personas desaparecidas, ya que se realizaron instalaciones, a prueba de agua, hechas con guadua, para sostener retratos en tejido y pintura de las madres de las personas desaparecidas. También se realizó una representación de la llorona, la cual es una alegoría, al dolor de las madres de la comunidad. En su mayoría, las imágenes eran de mujeres familiares de las víctimas desaparecidas, de los pueblos cercanos al río. Por ejemplo, uno de los retratos fue el de la señora María Isabel Espinosa, reconocida por la comunidad como poeta del río: “Esta obra además de representar a esta mujer como testigo y voz de la violencia, simboliza el luto por las víctimas y es un homenaje a la labor del bordado, tan popular en el municipio”. (Córdoba pag.78)

Los principales hallazgos de la experiencia fueron los siguientes: El proceso de enseñanza y aprendizaje se caracterizó por ser multidireccional, ya que se menciona que no solo fue la enseñanza de las artes impartida por los artistas, sino que la comunidad fue una fuente activa en la construcción de los talleres y la obras que viajaron por el río; por lo que los artistas adoptaron la postura de mediadores de la experiencia, afirmando la enseñanza que les dejó la comunidad.

El proyecto dio cuenta de que el lenguaje del arte permite transformar hechos de violencia en actos de resistencia, visibilización y empoderamiento en las víctimas, tal como se dio con el río Cauca, a través de la re-significación simbólica por parte de la comunidad. Las obras fueron expuestas en el mismo río (llevadas por su corriente) hasta que fueron devastadas por la propia naturaleza. Los participantes testimoniaron haber vivido una experiencia de catarsis y exhortación del dolor, surgida de la re-apropiación del río y la creación de nuevos significados.

Muchas gracias, por fin pude hacer el duelo de mis hijos— le dijo Consuelo Valencia a Gabriel, luego de ver la balsa con su rostro pintado, viajando por el río el 17 de abril de 2010, en esa ceremonia en la que ella pudo despedir de manera simbólica a sus hijos.” (Córdoba, pag.91)

Córdoba afirma que la reparación simbólica de los sujetos se da en la medida en que las víctimas se sienten escuchadas, acompañadas e influyentes en la construcción de la identidad dentro de sus propias comunidades.

El arte es entonces una forma de restitución simbólica: por una lado libera a las víctimas del olvido, las hace presentes: por el otro, afirma la vida en contra de la barbarie. Pero no solo afirma, presenta su potencia, su carácter autopoético: la hierba, a pesar de la desolación y la muerte, irrumpe, florece, se dirige al cielo. (Rubiano, 2014, citado por Córdoba, año: 2016 pag.93)

El segundo proyecto: *Cuerpos gramaticales*, se desarrolló en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, por Aka, gestor cultural, licenciado en artes, quien coordina el proyecto Agroarte. Aka es sobreviviente de la Operación Orión¹¹. Él denunció la desaparición de inocentes dentro del operativo, razón por la que *Cuerpos gramaticales* surge como un proceso de sensibilización, a partir de la relación entre la tierra, la siembra, la apropiación del territorio, desde las relaciones que se tejen entre el arte, la vida y la naturaleza, para la construcción de una comunidad en paz, la cual se ve permeada por violencias del pasado y el presente. Desde dichas reflexiones se crea el performance comunitario *Cuerpos gramaticales*, llevado

¹¹ E. López periodista de RCN Radio en el año 2018, a 16 años de la operación Orión la describe como producto de: “La presencia permanente de las Farc, el ELN y los Comandos Armados del Pueblo (CAP) en la zona llevó a que el operativo del Ejército, Policía y Fuerza Aérea, avalado por una declaratoria de estado de excepción de Álvaro Uribe Vélez, quien fuera el presidente de la República, generara a un alto precio y grandes cuestionamientos la recuperación de la Comuna 13; el episodio dejó bajas civiles, desaparecidos y ejecuciones extrajudiciales, además de la fosa común de La Escombrera, un depósito de escombros ubicado en la parte alta de la Comuna 13 donde, según declaraciones de desmovilizados, habría casi 100 cuerpos.” (RCN,2018)

a cabo en el 2014, en el barrio San Javier y posteriormente en 2015 en el Parque de la luzes, en el centro de Medellín. La acción consistió en que cada participante de la comunidad enterraba su propio cuerpo, mientras surgían rimas de rap y posteriormente, guardaban silencio. Como acto simbólico, el performance enfatiza en el cuerpo como medio de expresión, antes que el objeto como obra, esto quiere decir que el valor de la experiencia está en la corporeidad como lenguaje que se resiste al olvido.

Se trata de experiencias corporales que buscan preguntarse por quien ya no está, por esos cuerpos que las víctimas siguen buscando; ese cuerpo que puede ser valorado pero también desaparecido y sometido a vejámenes. El performance permite el reconocimiento del otro, la necesidad de no dejar estos actos de dolor en el olvido y entender el cuerpo desde la soberanía y la dignidad, que incita al cuidado personal y mutuo:

Dando también sentido a lo propuesto por Elkin Rubiano (2014) que propone la antropologización del arte o el arte como extensión de la cultura, donde —el arte no se valora a partir de cuestiones estéticas, formales o técnicas, sino a partir de su efectividad en el plano de lo real: el impacto en una comunidad, la construcción de la memoria colectiva etc.” (Córdoba cita a Rubiano pag.130).

El tercer proyecto es Cartongraffías de la memoria, del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá. La descripción del mismo se basa, a su vez, en el trabajo de Quiñones (2017), desde el cual la memoria es uno de los pilares para crear un camino sólido a la paz, ya que desde allí se puede reflexionar sobre la memoria colectiva y el rol que cumple en la ciudad de Bogotá.

Una problemática que se evidencia en la ciudad de Bogotá es la indiferencia de algunos ciudadanos con las víctimas de desplazamiento forzado. Se genera apatía ya sea por desinformación o desinterés sobre el tema, a pesar de que esta ciudad cuenta con una cantidad considerable de pobladores víctimas de distintos tipos de desplazamientos, a través del tiempo. Por esta razón, María Gines estudiante de la Universidad de Manizales se acerca al proyecto Cartongraffías de la memoria para conocer el proceso pedagógico que la organización responsable de la misma viene desarrollando desde el CMPR, enfatizando en el concepto de ciudadanía.

“Para Mockus, Antanas (2005) todos tenemos remedio, posición que es significativa para el contexto que se trabajó porque se requiere la disposición desde el individuo para insistir que la ciudadanía no es algo ajeno,

no es un concepto frío, sino que es la esencia política que tenemos cada uno y para ello debe iniciarse por el reconocimiento de cada uno sobre cómo vive su ciudadanía, cómo la potencia y por sobre todo, cómo la hace posible para que en ella se vea el modelo o la propuesta para que se renueve la convivencia en la búsqueda de una tan anhelada paz, con todos los recuerdos, con las desigualdades, pero también con toda la riqueza que cada uno le aporta al lugar al que llega.” (Quiñones pág. 77).

Cartongrafías de la memoria es un colectivo que se conformó en el año 2013, con víctimas de desplazamiento forzado, residentes en la ciudad de Bogotá. La iniciativa surgió con el apoyo del Centro Nacional de Memoria, Paz y Reconciliación y el liderazgo de Marcela Ospina, vocera y líder de la organización junto al acompañamiento de Daniela Romero artista plástica y Mónica Alvares, coordinadora del taller oficios de la memoria. El colectivo posteriormente se convirtió en una editorial denominada Editorial cartonera.

Para la recuperación de las memorias del colectivo la investigadora y el colectivo entablaron una relación de confianza, que permitió la realización de una sistematización de la experiencia realizada. Los principales hallazgos de este trabajo fueron los siguientes:

Cartongrafías se consolidó como un espacio para la interacción entre de las víctimas de desplazamiento forzado, a través de talleres basados en el dibujo, la pintura y el grabado, con el interés de darle lugar a la memoria individual, local y colectiva de las víctimas, habitantes de distintas localidades de la periferia de Bogotá. Los relatos producidos por los participantes se plasmaron en libros artesanales, que realizan en la editorial cartonera; El contenido del libro trata sobre lugares, objetos, pensamientos, la cotidianidad de las víctimas antes y durante la violencia, en los distintos territorios del país. Se trata de imágenes que también conforman mapas artísticos, que les permiten contrastar el territorio abandonado y la ciudad: una reflexión sobre las distintitas realidades de la ciudad y los territorios azotados por la violencia.

No obstante, algunos no quedan satisfechos con esas expresiones y esa es una de las razones por la cual, dentro de un proyecto de recuperación de Memoria desde las víctimas, se fortalece la idea de hacerlo desde sí mismas, como una manera de dignificar su memoria y la esencia de su discurso, a fin que se sientan satisfechas e identificadas con sus propios escritos, ofreciendo su versión de los hechos o aquella versión que se mantuvo oculta por diversas razones. (Quiñones pág. 26)

Estos procesos artísticos están ligados a las narraciones profundamente subjetivas y personales, las cuales se matizan políticamente cuando pasan al ámbito de lo público; que en esencia comparte un mensaje propio de las víctimas, quienes constantemente re-significan su condición de víctimas a gestoras y gestores de convivencia ciudadana:

[...]se hace una re-significación, se logra una conjugación de efectos y sentimientos que rescatan el sentido y la razón de ser, de enfrentarse a recordar hechos que en su momento trastocaron vidas, sueños y esperanzas, con lo cual, se sentirá que su presencia tiene un lugar propio y un tiempo para su desenvolvimiento si produce el efecto esperado.” (Quiñones, 2017, pág. 26).

Por otra parte, el concepto ciudadanía se debe comprender desde la necesidad de recuperar las vivencias y cotidianidades de los habitantes de la ciudad; implica identificar y reconocer a las víctimas en la capital pero, también, en sus lugares de origen, donde se vive la violencia, que en ocasiones se replican en la ciudad. Esto desemboca en la urgente necesidad de enfatizar en el cumplimiento de los derechos humanos, una preocupación constante que Cartongrafías de la memoria lleva a la práctica pedagógica, ya que propician de reflexión y vocería de las y los líderes, como en la feria del libro y otros eventos, que contrarresten la violencia y la intolerancia.

Cartongrafías sigue creando libros, a mano, con su principal característica: la portada, la cual se realiza en cartón, material reciclable y de fácil acceso para difundir y fomentar la lectura en Bogotá y los distintos lugares a donde han llegado a nivel nacional e internacional. Además, usan la técnica de grabado para imprimir sus historias de manera análoga.

En este contexto, es de destacar la labor del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación trabaja en proyectos que le apuestan a la formación de una capital unida por la paz para, aportar y contribuir a la convivencia ciudadana y la construcción de la memoria en el país.

La apuesta consiste principalmente en generar espacios y desarrollar procesos que permitan el encuentro, que desde lo artístico, lo cultural o lo pedagógico generen el clima de confianza para que quien llegue sienta la tranquilidad de expresar sus opiniones, contar sus experiencias y manifestar sus miedos, sin que esto excluya al otro de hacer lo mismo en las mismas condiciones (CMPR, 2019, pág.6).

Almas que escriben es un libro publicado por el CMPR¹², en el año 2019, en el cual se encuentran las narraciones de trece personas que han vivido la violencia del conflicto interno armado en Colombia, violencia que ha azotado al país por más de sesenta años. La escritura del libro recoge los relatos de quienes han sido víctimas de la guerra y también de personas que hicieron parte de la confrontación armada en el país y que ahora han decidido integrarse a la vida civil.

El libro es *fruto* de un proceso que tuvo lugar en el año 2018 (marzo – diciembre). Se realizaron talleres los días sábados, de ocho de la mañana a cinco de la tarde, en un escenario de encuentro de los participantes con la lectura y la escritura.

La experiencia permitió sobreponerse al presunto antagonismo entre los asistentes al taller, en el que se encontraban familiares de víctimas del conflicto armado y ex combatientes, con la voluntad de reincorporarse a la vida civil, por lo que, el ejercicio de la *escritura* se convirtió en el vehículo para crear relaciones entre ellos, toda vez que la participación fue voluntaria: “... pues nadie está obligado a abrirse ante el mundo de manera forzada” (CMPR, 2019, pág.12).

El sueño de un país distinto, en el que la muerte no sea una costumbre diaria, no solamente es posible desde el marco jurídico y constitucional, también se construye en el trato diario con las demás personas. Si nosotros, que en un comienzo nos podíamos considerar incompatibles, logramos crear juntos este libro, también es posible que en otros espacios cotidianos se establezcan caminos de apertura para propiciar una verdadera reconciliación (CMPR, 2019, pág.15)

El proceso se hizo de tal manera que cada participante pudo escribir su historia, trastocando recuerdos, sentires y pensamientos que, partiendo de lo más íntimo, recuperaron la voz de quienes se oponen al olvido. El ejercicio de la escritura funcionó como una herramienta de *transformación* en y desde los relatos de los participantes, ya que el compartir sus experiencias le otorgaron significados nuevos a las mismas, y al expresar, al dar luz a su propia voz, versión y sentir sobre su propia historia, hicieron posible el auto-reconocimiento y el reconocimiento de el –otro-. “Con el paso del tiempo, lentamente, empezamos a

¹² CMPR es la sigla de El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación ubicado en la Ciudad de Bogotá, el cual es “[...] un lugar para la dignificación de la memoria de las víctimas como un aporte a la cultura de paz, además de ser una idea que se venía gestando por defensores de Derechos Humanos y que luego se materializó en la propuesta de INDEPAZ acogida por el gobierno distrital en 2008.”

encontrar puntos de convergencia que nos ayudaron a construir un ambiente de complicidad que nos unió como grupo.” (CMPR, 2019, pág.12).

La escritura del libro no fue fácil, ya que implicó escavar en la memoria y plasmar algunos de los recuerdos más dolorosos de los participantes, sin embargo, el ejercicio de la escritura se convirtió en una manera de catalizar el dolor, reescribiendo de otra manera los relatos de vida; pensándolos y transformándolos. Escribir el libro implicó un ejercicio conjunto, en el que la individualidad de los relatos trascendió al plano de la colectividad, generando empatía entre los participantes.

Este libro es un ejemplo de cómo el encuentro con el otro y el reconocimiento de su ser, aceptándolo como alguien diferente que tiene algo para contar y que merece ser escuchado, favorece un espacio de diálogo en el que se deja a un lado los odios y se proponen vías alternativas a la violencia para solucionar los conflictos (CMPR, 2019, pág.14)

Los trabajos anteriores se presentan como una muestra y ejemplos de la *pedagogía de la memoria*, lugar en que la voz de las víctimas es vital para la reconstrucción del pasado propio y de la sociedad de la que hacen parte, lo cual solo es posible desde su participación activa, mediante *lenguajes artísticos* e iniciativas formativas sostenidas en el tiempo; ya que es a partir del diálogo y las experiencias compartidas que se genera confianza, se construyen lazos de amistad, se reconstruye el tejido social, dando lugar a la sanación personal y la reparación simbólica; y se gana espacio a la idea de *no repetición* de hechos de violencia.



III. La experiencia en educación artística visual para la construcción de memoria (Problema de investigación y objetivo)

Los procesos en educación artística son posibilidad de experiencia y transformación individual, así como de construcción colectiva de cultura para la paz; lo cual se manifiesta en lenguajes creativos y simbólicos, que emergen de la sensibilidad y la expresión de las subjetividades, a través de medios artísticos. Es por esta razón que en el grupo de investigación del seminario de proyecto de grado I, II y III: Arte, formación y memoria histórica: entre la guerra y la paz se plantearon una serie de reflexiones en torno a la memoria y el arte en procesos educativos, como también el lugar de los docentes en formación. Dado que, conjuntamente, se llevaba a cabo la práctica pedagógica *Grabar en la memoria* en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, por lo que a partir de algunas reflexiones teóricas y prácticas surge la siguiente pregunta general de investigación grupal:

¿Cómo un proceso formativo en artes visuales, a través del grabado, incide en la reconstrucción de memoria histórica, demandas de justicia y reparación simbólica en mujeres integrantes de organizaciones de víctimas y construcción de paz?

La anterior pregunta surge a modo general, sin embargo en el transitar de mi práctica pedagógica iban surgiendo preguntas, reflexiones y derivaciones propias del proceso llevado a cabo junto con mi compañero de práctica pedagógica Nicolás Espitia y la Sra. Doris Tejada Integrante de la organización MAFAPO; es decir, el camino posee un horizonte de sentido del cual resulta pertinente volver sobre la experiencia para responder a indagaciones sobre mi rol como docente en formación, así mismo sobre las relaciones que se tejen entre el arte y el relato para la construcción de memoria en un experiencia colectiva.

Volver sobre la experiencia permite la teorización sobre hechos del pasado, empero es una posibilidad de reflexión constante que propicia la construcción de memoria histórica, como también la construcción de memoria sobre un proceso formativo valioso para quienes participaron de él. En este orden de ideas surge la pregunta de investigación del presente trabajo; indagaciones en las cuales enfatizo sobre elementos teóricos clave para una mayor comprensión de la praxis educativa. Esto me permite transcender la experiencia, reflexionarla y conjuntamente mejorarla en relación a los hallazgos dados.

Pregunta general de investigación del presente trabajo

¿Cómo un proceso formativo en artes visuales, a través de la experiencia en grabado, incide en la reconstrucción de la memoria personal e histórica, las demandas de justicia y la reparación simbólica de Doris Tejada, integrante de la organización MAFAPO?

Preguntas específicas

¿Cómo la recolección de archivo propicia la construcción de memoria con los actores mencionados (Nicolás y Doris), a partir de la experiencia formativa desarrollada?

¿De qué modo el proceso formativo en grabado recupera memorias personales significativas y actualiza demandas de justicia en Doris Tejada (Integrante de MAFAPO)

¿Cómo la construcción colectiva de relatos visuales y escritos de la experiencia formativa en grabado promueve construcción de memoria y la reparación simbólica en la Doris Tejada (integrante de MAFAPO)?

Objetivo general

Analizar el proceso formativo en artes visuales, a través de la experiencia en grabado, llevado a cabo en la LAV, entre 2019 y 2020, y su incidencia en la reconstrucción de la memoria personal e histórica, las demandas de justicia y la reparación simbólica de Doris Tejada, integrante de la organización MAFAPO.

Objetivos específicos

- Recuperar los archivos de memoria que favorezcan relaciones para la reconstrucción de la experiencia formativa a través del grabado.

- Construir y comprender los relatos (visuales y escritos) que como portadores de memorias personales y demandas de justicia, producidos por Doris Tejada (integrante de Mafapo) favorezcan proceso formativo en grabado.

- Identificar eventos significativos para tematizar la construcción de memoria y reparación simbólica en el proceso formativo adelantado con Doris Tejada (Integrante de MAFAPO)

IV. La sistematización de experiencia a través del arte (Metodología)

La sistematización de experiencias educativas implica un acto consiente de leer las experiencias cotidianas en educación como un amplio campo del saber, para identificar los aprendizajes colectivos, desde el por qué y para qué se sistematizan los acontecimientos vividos, ya que esto genera saberes y sentires intersubjetivos. Al respecto, Torres (1999) destaca que “la sistematización reconoce y contribuye a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia” (pág.8), por lo que hemos de reconocerla como un proceso que se realiza en perspectiva de reconstruir, integralmente, una práctica social, en aras de visibilizar la voz de quienes le dan sentido al acto de educar y que, por lo tanto, acoge a todos los actores sociales inmersos en el escenario que se sistematiza, porque son ellos quienes tejen sentido y constituyen identidad.

Ahora bien, sistematizar experiencias desde un enfoque socio-crítico requiere una mirada contextual, sobre las condiciones históricas y sociales que acompañan los procesos sociales, en otras palabras, comprende y atiende a las demandas de los grupos sociales, por lo que, Jara (1999) menciona que [...] “se encuentran los procesos educativos y organizativos de carácter popular surgidos al calor de las dinámicas económicas, sociales y políticas que han marcado nuestro continente en las dos últimas década.” (pág.53). Entonces, dicho enfoque busca hallar caminos alternativos o soluciones a las problemáticas que permean las comunidades, en aras de alcanzar reflexiones que aporten a procesos de transformación social. Lo anterior permite ver la sistematización en el horizonte de la autorreflexión y el análisis crítico sobre los cambios y las demandas sociales para contribuir y construir positivamente las nuevas realidades.

Por otra parte, sistematizar experiencias permite hacer una lectura sobre temas significativos de las experiencias colectivas, se trata de relaciones sociales que poseen un amplio sentido, por tanto, se busca identificar y empoderarse de los conocimientos que emergen de la praxis educativa en una comunidad. En efecto, se destacan las particularidades y se identifican elementos que propician esquemas, para la reflexión y un mayor entendimiento de la relaciones que construyen conocimiento, saberes y sentires, cuyo objetivo permite interpretar críticamente lo: educativo, social y político, para ganar mayor riqueza cultural, y brindar herramientas conceptuales para el desenvolvimiento de los actores sociales inmersos en los escenarios de aprendizaje; todo esto, implica “involucrar elementos y factores no “previstos o “vistos”

por ellos, que complejicen su previa mirada sobre la práctica” (Torres, 1999, pág. 9). Es decir, poner en discusión las formas en que suceden las cosas en el quehacer educativo para enriquecerla, teorizarla y extraer de ella los frutos y, por supuesto, trabajar sobre los desaciertos.

Entonces, un enfoque metodológico basado en la sistematización de experiencias permite visualizar un amplio espectro de posibilidades críticas y reflexivas para la reconstrucción de experiencias colectivas que permiten ser referentes para el mismo y otros proyectos sociales; sin embargo, esta perspectiva estará nutrida por las *propuestas artísticas* surgidas del desarrollo de la práctica pedagógica como son: *el relato autobiográfico*, la recolección de *archivo de memoria* y la enseñanza del *grabado* como *estrategias* que posibilitaron la construcción y reconstrucción de memoria, los cuales son origen y fundamento de la sistematización de la experiencia. En otras palabras, es a través del proceso artístico escrito y visual que fue posible recuperar la experiencia formativa.

4.1 Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias es un proceso reflexivo crítico que nace en el contexto de grandes transformaciones sociales, donde lo político, lo ético y lo educativo se evidenciaron íntimamente ligados. (Jara, 2015, pág.33)

El enfoque metodológico que se utilizó para el desarrollo de este trabajo fue la sistematización de experiencias en perspectiva a la investigación socio-crítica, la cual funcionó como hilo conductor para recoger, organizar y profundizar en las experiencias vividas durante la práctica pedagógica, que hemos nombrado *Grabar en la memoria*; la cual permite a los actores de la experiencia ser creadores y co-creadores de las realidades que emergen en el intercambio de saberes en el escenario educativo.

De acuerdo con Jara (s.f.), la sistematización de experiencias es usada en diversas disciplinas y cumple con clasificar o catalogar datos e informaciones para ordenarlos de modo que respondan a un sistema de relaciones que permitan encontrar sentidos. Desde la perspectiva de la educación popular y los procesos sociales, la sistematización de experiencias no solo consiste en aglomerar una gran cantidad de datos, sino que, esta nos permite volver sobre la experiencia, para ahondar en ella y extraer los conocimientos construidos y reflexiones sobre el pasado vivido, así posteriormente comunicarlas en una comunidad, puesto que a través de la experiencia se pueden:

Obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo sistematización, sino sistematización de experiencias [...] Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. (pág.3)

Por otra parte, Jara afirma que la sistematización de experiencias contiene tres etapas fundamentales: primero, ordenar y reconstruir el proceso vivido, segundo, hacer una interpretación crítica sobre el proceso llevado a cabo y, finalmente, recoger y/o extraer los aprendizajes para posteriormente compartirlos; sobre lo cual este autor, amplía su pertinencia como herramienta metodológica, pues permite la:

[...] interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (pág.4)

En este orden de ideas, la sistematización de experiencias tiene como objetivos:

- Volver sobre las experiencias para reconocer los errores y aciertos del proceso, y así visibilizar los obstáculos y salidas, que posiblemente contribuirán a proyectos futuros.

- Compartir las experiencias, con otros procesos similares o colectivos de personas que estén interesados en el tema.

- Reflexionar desde el ámbito teórico del conocimiento surgido propiamente de la experiencia, para crear un primer diálogo entre la teoría y la práctica de la misma.

Entonces, sistematizar no solo consiste en poner en sistema una información sino en cuestionarse sobre el porqué de las prácticas y acontecimientos vividos en el escenario educativo. Este énfasis de indagación conlleva a construir conocimiento basado en la experiencia amplia y compleja de la práctica que aspira a la teorización; en función de propiciar un horizonte como referencia para comprender la práctica pedagógica como acción transformadora. Porque vincula la “acción con el conocimiento, la práctica con la teoría.” (Jara, 2015, pág.35)

La sistematización de experiencias, en sí, no es un proyecto de transformación social, pero se adscribe a los proyectos de trabajo, de acción y reflexión crítica y transformadora como un aporte particular que es producido por las propias personas que son protagonistas de la acción y, en ese sentido, es un factor para su empoderamiento. (Jara, 2015, pág.35)

El ejercicio de la sistematización es una posibilidad de ver nuestra propia experiencia desde otro lugar y nos permite extraer de allí errores y aciertos; también ver el rol y la participación del otro como fundante para la creación de relaciones y conocimientos dialógicos. Es decir, que favorece una mirada integradora y panorámica del proceso, que pasa a la teorización para el empoderamiento y reapropiación de la praxis educativa. La sistematización enuncia y formula aportes conceptuales por parte de los actores sociales inmersos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, emergidos del escenario educativo; no solo consiste en reconstruir la experiencia desde la voz del investigador sino de las relaciones que allí se tejieron entre la comunidad en mediante unos conocimientos.

La sistematización permite volver al pasado, para reafirmar el conocimiento que se construyó en el camino vivido, se trata de un conjunto de experiencias que vuelven al presente para evidenciar los aciertos y desaciertos de un proceso que da cuenta de la enseñanza, lo artístico, la memoria y la subjetividad de cada uno de los sujetos inmersos en la experiencia de práctica pedagógica. *Grabar en la memoria*, son múltiples voces que merecen ser escuchadas.

4.2 El relato autobiográfico, la recolección de archivo y la enseñanza del grabado como estrategias para la construcción de memoria.

Para la realización de la sistematización expondré las estrategias que me permitieron recoger los momentos significativos de la experiencia compartida. Estas estrategias son el relato autobiográfico y la recolección de archivo de la práctica pedagógica, en relación con la enseñanza del grabado. Dado que, estas estrategias además de permitir el abordaje de los datos, posibilitan una recolección cuidadosa, crítica y sensible frente al tema abordado: la memoria.

Se trata, entonces, de estrategias que permiten acercarse a los recuerdos y al olvido mediante la construcción de relatos que surgieron de la experiencia colectiva. En efecto el ejercicio de la construcción

de relatos promueve una mayor participación y democracia de lo que vemos, reconstruimos y entendemos del pasado; porque el retomar diversas voces sobre una experiencia posibilita espacios de reflexión sobre un pasado que nos involucra como individuos y, a su vez, como parte de un grupo social.

En este orden de ideas, la escritura de los relatos cuentan con datos tomados en el camino, como son el diario de campo y el registro fotográfico (véase en anexo 1 y 2) y las conversaciones cotidianas que trascienden a la reflexión por su complejidad y valor dentro del proceso de enseñanza y el aprendizaje colectivo. Del mismo modo, todos los grabados realizados son detonadores de memoria y se articulan al relato escrito; es decir se crean relatos gráficos y escritos que dan cuenta del valor de la experiencia artística para la construcción de memoria. En efecto, son estrategias que se articulan para tejer relaciones de sentido y saberes en torno a un sistema de interpretaciones que se van hilando en el camino de la sistematización para retomar, reconstruir e interpretar la experiencia.

El relato autobiográfico

El relato autobiográfico es un texto que se escribe en primera persona para contar, narrar o compartir un acontecimiento significativo ocurrido en la vida de quien narra, se trata de una experiencia que dejó una huella ya sea, positiva o negativa en quien *decide* relatar dicha experiencia.

En los campos de las Ciencias Sociales y de la educación, el relato autobiográfico no es un método de investigación preestablecido sino un recurso o estrategia metodológica que le permite al investigador y a los sujetos inmersos en el escenario de aprendizaje hablar abiertamente desde lo que sienten, viven y quieren compartir; incluye el *encuentro* que se propicia y las experiencias previas que constituyen a los sujetos. Esto ayuda a una comprensión más amplia y a vislumbrar los alcances de la experiencia de cada uno de los sujetos que narran desde su *propia voz*, posicionándose en el proceso llevado a cabo. En este sentido, es necesario propiciar el ambiente pertinente para las “narraciones sinceras, comprometidas y vitales de las personas con las que interactúa, en un lapso relativamente amplio, en condiciones de confianza mutua y un trato humano que provea la seguridad y el apoyo moral y afectivo requeridos” (Ruiz, 2020, pág.26) lo que implica un compromiso ético con quienes se construye la experiencia y sobre quienes se

narra, como lo es respeto por la intimidad de los participantes, su voz y lo que quieren decir; por esta razón, se debe hacer devolución¹³ de los relatos para agregar o sustraer elementos de la narrativa construida.

Por otro lado, conviene precisar la diferencia entre la autobiografía y el relato autobiográfico. Por una parte, la autobiografía¹⁴ es una descripción cronológica y extensa de una persona que recoge con exactitud extensos acontecimientos de su propia vida; mientras que el *relato autobiográfico* destaca episodios específicos del pasado reciente del sujeto, este, posee conexiones con hechos del pasado que suelen ser significativos.

El relato autobiográfico posee el valor de ser *escrito* a modo poético-expresivo¹⁵ que emerge al momento de hablar de una *experiencia vivida*, que deseamos destacar del resto de las experiencias. El relato puede ser de la experiencia del investigador como, también, de la reconstrucción de las narraciones de los actores sociales inmersos en la experiencia dado que, en ocasiones, los actores prefieren narrar solo desde la oralidad.

Se trata de un hecho que se traduce en palabras para recoger el pasado desde el ejercicio de lo que consideramos *significativo*. En este orden de ideas, el relato autobiográfico genera vínculos afectivos con el pasado, el filtro de lo emocional permite que el relato se convierta en un escenario de *introspección* y *reflexión* en torno a las situaciones que nos atraviesan, en efecto, es importante destacar a los sujetos con los compartimos dichas situaciones, con quienes construimos escenarios de experiencia.

El relato autobiográfico exige narrar a otros, narrar para otros y esto, a su vez, nos permite comprendernos un poco más, construir y sostener vínculos sociales; compartir lo que nos ha sucedido, lo que hemos vivido, lo que somos; pero a donde sea que lleguemos en la narración siempre estaremos solos. Los otros solo

¹³ Ruiz menciona la importancia de la devolución de los relatos dado que: “[...] es importante hacer devolución de este tipo de relatos a sus actores o protagonistas, lo cual atiende a la obligación moral del investigador de respetar la dignidad de sus interlocutores permitiéndoles eliminar, atenuar, resaltar o confirmar —según sea el caso— los elementos centrales o periféricos de sus historias.” (Ruiz, 2020, pág.29)

¹⁴ Rae: 1. f. Vida de una persona escrita por ella misma.

¹⁵ Ruiz cita a White para referirse a lo poético-expresivo de la siguiente manera: “[...] El reciente ‘retorno a la narrativa’ manifiesta el reconocimiento entre los historiadores de que un escrito más ‘literario’ que ‘científico’ es lo que se requiere para un tratamiento específicamente historiográfico de los fenómenos históricos. Esto significa un retorno a la metáfora, la figuración y la trama en lugar de la regla de la literalidad, la conceptualización y el argumento, como componentes de un discurso propiamente historiográfico.” (White, 2003, pp. 48-49).



pueden imaginarse de modo hipotético a sí mismos estando allí. En ello reside el valor del relato autobiográfico: hace accesible figurativamente, parcialmente la experiencia de los otros, su forma de ser y estar en el mundo. (Ruiz, 2020, pág. 18 y 19)

Esto permite transmitir la *singularidad* de las experiencias individuales que, en conjunto, tejen significados colectivos, los cuales se manifiestan en un espacio-tiempo determinado, es decir, se dan en un momento cultural. En este sentido, El relato autobiográfico no se presenta como *unívoco* dado que, este cambia en el tiempo, de acuerdo a las necesidades e intereses de los actores que participaron de él: “su lectura y corrección permite re-significar las experiencias comunes y explicitar el amplio abanico de relaciones, costumbres, valores, tradiciones, expresiones estéticas, en suma, formas de vida que le dan sustento y sentido, al mismo tiempo.”(Ruiz, 2020, pág.29). En este sentido, el relato autobiográfico es una posibilidad de generar relaciones y lazos que dotan de significado el escenario que se comparte y se habita, porque se articulan creencias y valores que se tejen dentro y fuera de la experiencia común. Por otra parte, compartir los relatos afianza la *identidad* de las personas que deciden compartir sus narrativas dado que, esto, ayuda a fortalecer la confianza que se tiene en sí mismo a través del valor que los –otros- le otorgan a sus relatos, porque se les reconoce como fuente de experiencia y conocimiento.

Su capacidad persuasiva depende de la manera como las palabras expresan emociones y se vinculan con necesidades, intereses, deseos y compromisos a partir de los cuales nos posicionamos frente a todo acontecer. De hecho, lo que convierte aquello que sucede, aquello que discurre en el tiempo, el acontecimiento es la significación personal y social que le otorgamos a las circunstancias que nos envuelven y su nivel de afectación. (Ruiz, 2020, pág. 22)

Sin duda, el relato autobiográfico es una estrategia potencial para evocar la memoria, por lo que, al insertarse en el escenario de formación *Grabar en la memoria* se logró propiciar un espacio de confianza y empatía para contar las historias de cada una de las integrantes de Mafapo, al relatar episodios relevantes de sus biografías. De tal modo, que el relato autobiográfico se convirtió en un vehículo vital para fortalecer el diálogo en la práctica pedagógica y afianzar lazos de amistad.

Una mirada que no va en una única dirección, por el contrario, se reconstruye desde diversas posibilidades que se enlazan con aquello que queremos rememorar u olvidar, de acontecimientos del

pasado. Ya sea para acentuar el aprendizaje recogido del acontecimiento o vislumbrar los matices emocionales, reflexivos, críticos o simplemente cotidianos que nos permiten ver más allá de lo ordinario.

La enseñanza del grabado

El encuentro fue posible gracias a la práctica pedagógica *Grabar en la memoria*, allí, se llevó a cabo un proceso pedagógico artístico por medio de la enseñanza del grabado cuyo medio artístico, además, de tener un conjunto de técnicas y procedimientos para la exploración y la creación artística se convirtió en el dispositivo para evocar y hacer memoria, mediante el aprendizaje y aplicación del grabado en cada uno de los actores sociales inmersos en el escenario de educativo. Por lo que el modo de nombrar esta práctica, como *Grabar en la memoria* resulta ser la analogía: de grabar las memorias mediante la gráfica de las integrantes de Mafapo (Madres de falso positivo Soacha y Bogotá) que participaron del escenario educativo.

La enseñanza¹⁶ del grabado en el desarrollo de mi práctica pedagógica se convirtió en el *dispositivo* para evocar y hacer memoria desde la voz y plasticidad de Doris tejada (integrante de la organización Mafapo); entendiendo que:

En el campo de la educación, al hablar de dispositivos didácticos se alude a un recurso que contiene una organización, un proceso, un mecanismo de funcionamiento que permite realizar unas acciones en pos de unas metas. [...] Un dispositivo, efectivamente, dispone. Es decir, crea las condiciones necesarias para que ocurra algo, en este caso, crear situaciones apropiadas para que los niños aprendan. (Barrera, 2013, pág.52)

Es decir que, en esta práctica, el saber (grabado) fue un detonante de memoria, en la medida que la narrativa se insertó como estrategia para generar situaciones de experimentación y aprendizaje en una conjunción entre el grabado y la memoria. Esto, permitió generar relaciones entre el hacer y el narrar, es decir, el hacer gráfico y la memoria articulados permiten superar el carácter de instrumentalización de las artes, mediante la articulación de significados emergidos de la experiencia. Así, los recuerdos, anhelos y luchas, contadas mediante las posibilidades expresivas del grabado se convirtieron en un camino para la

¹⁶ Se comprende que la enseñanza como un conjunto de conocimientos que deben ser propiciados a los estudiantes en un lugar y espacio- tiempo determinado de la práctica pedagógica, entonces: "La enseñanza (o instrucción) representa un aspecto específico de la práctica educativa. [...] la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje (o al menos de enseñanza...)." (Lucio, 1989, pág.37)

creación de diversos grabados y, específicamente, de la experiencia sistematizada del presente trabajo, la obra *Corazón de mamá* la cual trata de la unión entre la memoria y el arte, porque el proceso artístico visual recupera la memoria, la expresa y la reescribe como una lucha contra el olvido, por quienes han sido silenciados y olvidados. Proceso artístico que se contará en el desarrollo de la lectura del presente trabajo.

Entonces, la enseñanza del grabado, de manera procesual,¹⁷ encaminó el ejercicio del grabado a la construcción de un relato visual relacionado con la propia identidad de quien narra, cuyo propósito es la reivindicación de su memoria. Por otra parte, es justo mencionar que la acción creativa no solo hace parte del proceso de enseñanza a la estudiante, sino que también hizo parte de mi ejercicio creativo, como arte educadora, durante el proceso llevado a cabo.

Los grabados realizados durante el proceso formativo son objeto de sistematización, de la producción de archivo que posibilita poner en sistema y ver la experiencia desde otro lugar, para desde allí extraer las memorias del proceso formativo, desde el rol y la participación del otro, como fundante para la creación de relaciones y conocimientos dialógicos. La organización de los grabados convoca a integrar una mirada panorámica del proceso formativo, que permite la teorización para el empoderamiento y reapropiación de la praxis educativa en grabado en educación artística visual.

El enseñar a grabar en la práctica pedagógica generó aprendizajes y reflexiones que hicieron posible poco a poco la construcción de relato mediante los grabados y, finalmente, la obra: *Corazón de mamá*, los cuales son fruto de un proceso. Y aunque no pretende ser la explicación de una obra, se desea destacar el proceso de práctica pedagógica, como escenario que estimuló experiencias sensibles, que a su vez, posibilitaron una relación entre el ejercicio de creación y la construcción de memoria, como lugar para reconstruir dignamente un pasado latente y reivindicador como el de Doris Tejada, integrante de Mafapo (Madres de Falsos Positivos).

¹⁷ Lo procesual se refiere a que la experiencia artística no está encaminada, únicamente, a la creación de un objeto de arte sino que resalta la importancia del proceso: "procesual, es un adjetivo del término proceso pudiéndose definir éste, en primera estancia, como conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial [...] Lo que la poética procesual realiza es una apropiación de la idea general de proceso, que desde la noción de sistema de relación de las fases sucesivas de una acción cualquiera se vincula a la práctica artística de tal manera que se configura como "experimentación procesual" no solo como una posible actividad del artista sino también como un sistema idóneo de reflexión y de comunicación pedagógica en cualquier análisis sobre la acción creativa en general" (Loeck, 2003, pág. 31 y 32)

Cómo se hicieron los relatos

El presente trabajo busca en la sistematización de experiencias recoger acontecimientos de la práctica pedagógica que se desarrolló durante el periodo académico 2019 I y II en la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), para volver sobre la experiencia y a partir de allí construir relatos que permitan visibilizar el escenario de praxis educativa, además, orientar al lector en un horizonte narrativo enmarcado en reflexiones sobre la enseñanza y aprendizaje artístico en relación a la construcción de memoria. Para la realización de los relatos se realizó una recolección de archivo de la práctica educativa, lo que implicó la tematización de los relatos acorde a los grabados realizados. Es preciso mencionar que el escenario de la práctica pedagógica se constituyó con una metodología basada en las siguientes premisas:

[...] concibe a sus participantes mucho más allá del rol convencional de recolectores de información o etnógrafos del conflicto o productores de objetos artísticos, sino más bien como creadores y trabajadores culturales en red, que componen una serie de relaciones y nodos por medio de diversas dimensiones colectivas de la creación: entre las personas y sus espacios de relación, entre sus redes y las instituciones donde se ubican, entre sus deseos y sus limitaciones, entre sus tiempos y espacios, entre sus recuerdos y su dolor, su memoria, su imaginación y su recursividad. (Barrera & Ruiz, 2019, pág. 7)

Por esta razón, el relato autobiográfico es una estrategia que integré a la sistematización para destacar eventos del pasado en un lenguaje artístico que implicó un ejercicio reflexivo en escritura y reescritura constante, para la reconstrucción de la experiencia en un viaje inagotable, dado que, toma largos periodos de escritura, que requiere ir y volver al texto cuantas veces sea necesario, para darle mayor sentido a lo que se desea comunicar. Sin embargo en la reescritura del mismo, es importante señalar las rutas que enriquecieron la elaboración de los relatos:

- Diario de Campo: los datos del diario de campo fueron tomados durante la práctica pedagógica.
- Entrevistas: se realizaron dos entrevistas al inicio y al final de la práctica pedagógica.
- Recolección de archivo: La recolección de archivo se dio de manera procesual a la praxis educativa y posterior escritura del presente trabajo.

Entonces, se tematizaron las narrativas de tal modo que corresponden a las categorías de interpretación sobre: el proceso de enseñanza, el proceso de creación en grabado y finalmente elementos de reparación simbólica. Con la intención de generar una secuencia en los relatos, que si bien no corresponden a una linealidad temporal favorecen la exposición de la creación colectiva.



Fotografía 1 registro de práctica pedagógica, Contreras, A. 2019



*La imagen de la memoria. grabar
y estampar para no olvidar*



V. La imagen de la memoria, grabar y estampar para no olvidar (La experiencia sistematizada)



Grafico 3 Suárez, C. *Corpus*, gráfico digital, 2020

El presente capítulo responde a los objetivos uno y dos del trabajo en curso, en su relación directa entre la recolección de archivo y construcción de relatos, veamos, la sistematización de la experiencia fue posible gracias a la recolección de *archivo* del trabajo realizado en el taller de grabado (diario de campo, grabados, bordados, fotografías entre otros) y a la escritura de los relatos que emergieron del proceso formativo. El capítulo *no* presenta la experiencia objeto de sistematización de manera *cronológica* y está escrito de tal modo que permite la reconstrucción y comprensión de distintas facetas de la experiencia compartida. Así, se enfatizan las vivencias, las percepciones, las creencias, las posturas políticas, los recuerdos, los anhelos tanto de las madres participantes como de los acompañantes y orientadores. Implica volver al pasado, hacer uso del archivo, de los recuerdos, de las vivencias y experiencias para estructurar, poner en orden, crear un corpus de la experiencia.

El gráfico Gráfico 1 Suárez, C. Corpus, gráfico digital, 2020 es un mapa gráfico que permite ver el engranaje de las diferentes fuentes de archivo que dialogaron con la experiencia como dispositivos de memoria durante el proceso formativo.

El gráfico nombrado *corpus*, es una imagen que permite ver de manera panorámica las relaciones que se construyen de los diferentes elementos recolectados para la sistematización. De modo que se pueden ver las *intersecciones* que coexisten en la reconstrucción de la experiencia de: *La imagen del recuerdo y el olvido, la memoria a través de la experiencia formativa del grabado*. Por lo que, en el primer *rectángulo* del gráfico se encuentran las características macro de la experiencia, es decir el escenario de la práctica pedagógica: *Grabar en la memoria* y los actores que participaron del escenario. Enseguida se conecta con un gran círculo que expresa el lugar de los actores de la experiencia a reconstruir (los actores sociales: docentes en formación y una integrante del colectivo MAFAPO). Círculo que se interconecta en la parte superior con el escenario de práctica para generar experiencias en cada uno de los actores sociales inmersos en el mismo; a su vez el gran *círculo* de la experiencia colectiva se interconecta con los *cuadrados* en la parte inferior, los cuales presentan la producción artística de la experiencia: grabados, fotografías, bordados de cuya interacción emergen *relatos*.

5.1. Lugar en el que se construye memoria para la paz (La práctica pedagógica)

La práctica pedagógica: *Grabar en la memoria*, se desarrolló en la licenciatura en Artes Visuales, de la Universidad Pedagógica Nacional, enmarcada en la Cátedra Unesco.¹ Educación y cultura de paz². Tuvo lugar en el taller de grabado de la licenciatura en Artes Visuales, los días miércoles de 2 a 5 p.m, con el acompañamiento de los profesores Edward Barrera, asesor de práctica y Alexander Ruiz, asesor de trabajos de grado. El escenario de práctica se consolidó como laboratorio de creación abierto a la participación de la organización MAFAPO (Madres de falsos positivos Soacha y Bogotá), de las cuales participaron 10 mujeres integrantes del colectivo. Ellas contaron con el acompañamiento pedagógico de los estudiantes inscritos a la práctica pedagógica. La propuesta metodológica del laboratorio fue la siguiente:

[...] tendrá como eje la experimentación con la técnica del grabado, partiendo de un conocimiento situado de sus participantes. Se trata de un conocimiento que se produce y se genera en el escenario del taller de artes, entendiendo el taller como un espacio que se habita con otros, se aprende con otros, se comparte con otros, y el ejercicio del grabado como metáfora de creación de la memoria: grabamos para recordar, para señalar, para reproducir, reivindicar, re-significar y crear. Más que popularizar el grabado como técnica de producción artística, simplificarlo o hacerlo más accesible a participantes no expertos, este proyecto reconoce al colectivo MAFAPO (Madres de Falsos Positivos) como un grupo de personas con capacidad de agencia, legitimidad política, portadores de experiencias y saberes invaluable que requieren y merecen enriquecimiento mutuo y significación colectiva (Barrera y Ruiz, 2019).

En este sentido, el proceso pedagógico se desarrolló a partir de la enseñanza del grabado como posibilidad técnica de exploración artística en linografía y xilografía. De este modo, el grabado se presentó como posibilidad de experimentación gráfica, ligado a las narrativas, el diálogo, y la reflexión sobre la

¹ Cátedra Unesco: "Instrumento primordial que contribuye a crear capacidades en los establecimientos de enseñanza superior y de investigación mediante el intercambio de conocimientos y reflejando un espíritu de solidaridad internacional. Asimismo, fomenta la cooperación Norte-Sur, Sur-Sur y triangular con el fin de establecer instituciones" (Beltrán, pág. 2)

² La Cátedra en Educación y Cultura para la Paz: "busca fortalecer los procesos de reconciliación, a partir de experiencias territoriales y con el acompañamiento de la academia. Es una plataforma de iniciativas, instrumentos y acciones para que las prácticas de convivencia y paz se formulen y desarrollen a partir las voces de los actores territoriales. Con la Cátedra se espera impactar a la población a través de programas pedagógicos, de investigación y de promoción de la cultura de paz." (UR, 2019).

memoria, cuya presencia fue transversal al proceso en relación a las historias de vida de cada una de las integrantes de MAFAPO.

El proceso fue un gran encuentro de intersubjetividades, que dejó huella en cada uno de nosotros: los docentes a cargo, los docentes en formación y las estudiantes -Mafapo-. Juntas y juntos construimos uno a uno un espacio genuino y del que todos estamos orgullosos, porque aprendimos en medio de relaciones dialógicas; de conocimiento entre el grabado y la memoria, la enseñanza y el aprendizaje, la risa y el llanto; el abrazo y el gesto de empatía.

A mi modo de ver, la práctica pedagógica desbordó los límites de la experiencia y los significados contruidos colectivamente. El escenario alcanzó grandes dimensiones pedagógicas que conformó una comunidad de memoria motivo por el cual comenzaré por contar parte de la etapa final de la práctica pedagógica del año 2019 cuyo momento consistió en el evento de graduación otorgado por la Universidad Pedagógica Nacional a las estudiantes Mafapo y el reconocimientos a los estudiantes de la práctica pedagógica.

La graduación

El evento fue un momento para el reconocimiento de la comunidad de trabajo *Grabar en la memoria. Formación en artes y memoria histórica* que no representó el fin del proceso, sino un momento de reflexión para dimensionar la importancia y el sentido que la práctica adquirió con el tiempo. A la ceremonia asistieron los graduandos, los docentes a cargo, los docentes en formación, familiares y amigos.

A continuación, quiero compartir algunas de las palabras expresadas por las estudiantes Mafapo al momento de culminar dicha parte del proceso formativo: *Grabar en la memoria*, palabras que se expresaron, en la jornada de clausura y graduación en la UPN: De este modo, sus percepciones son un notable balance de los resultados de la experiencia formativa ya que es a través del reconocimiento de sus palabras que la experiencia adquiere mayor sentido para quienes participamos de la experiencia formativa.

Las siguientes son las palabras de la señora Cecilia, en la ceremonia de graduación, al momento de recibir el título “Grabar en la memoria formación en artes y memoria histórica” otorgado por la UPN el 18 de Diciembre de 2019.

Desde mis humildes palabras quiero darles un agradecimiento a todos ustedes [...]. Como pedagoga de memoria nunca me imaginé llegar a estar aquí estudiando. Lo único que les puedo decir a ustedes, con palabras que me salen muy del fondo del corazón, es el agradecimiento profundo por habernos dado esa oportunidad de estar aquí haciendo memoria; una memoria que me ha servido muchísimo. Yo fui una de las personas que no quería venir por dos cosas: una por problemas y otra porque pensé, sinceramente, que esto iba a ser algo en psicología. No me gustan los psicólogos, no porque los odie o cosa por el estilo, no. Lo que pasa es que yo hago mi propia psicología, desde mi corazón; con todo respeto y admiración para mis psicólogos, los amo con toda el alma, pero de lejitos [risas]. [...] Profes, muchísimas gracias por esa paciencia que ustedes pudieron tener conmigo, por esa paciencia en la cual me hicieron trabajar la memoria, una memoria que saco desde el fondo de mi corazón, la llevo en mis manos, la trabajo a toda hora, mi memoria. [...] Nunca hablo de mi hijo, para mí el tema de mi hijo es muy sagrado y nunca hablo de él, pero cuando yo estaba utilizando esta gubia [...] cuando empiezo a dar las primeras líneas con la gubia me doy cuenta y dejo que mi profe Alex empiece a tallar la cara de mi hijo. Yo empecé a ver la perfección que dejo en el rostro de mi hijo y yo le decía a mi profe Sergio: “profe ¡quedó bonito!, profe ¡mire como quedó! Es que ¡mire como me quedó Jhonsito!”. Nunca jamás nadie me había sacado ese grito de admiración, ese grito de amor como me lo sacaron ustedes profes.

Las anteriores palabras son grandes reflexiones que se convierten en objeto de motivación y aprendizaje, dado que es a través del reconocimiento al proceso formativo por parte de las estudiantes; que los docentes en formación adquirimos fortalezas para seguir trabajando en virtud de la memoria y al arte para la transformación. En palabras de la señora Cecilia:

[...] Profe, a mí nadie me puede quitar o arrebatar lo aprendido de ustedes, nadie me puede quitar una memoria viva, la memoria que plasmamos en una tabla. Es una memoria que podemos llevar para siempre, en resto de mi vida, es una memoria que la pude marcar con mis propias manos, es una memoria de la cual todos debemos sentirnos orgullosos, de una institución que es, y lo digo con orgullo, la única que nos ha abierto las puertas para que nosotras entráramos a estudiar, a grabar y a contar con nuestros chicos universitarios, nuestras historias y nuestras experiencias de vida. Le doy gracias a esta universidad, les doy gracias por abrirle un paso a la memoria. Porque es muy cierto para todos ustedes y para todo el mundo que: ¡Un país sin memoria es un país sin historia, porque las madres de Mafapo ¡no se rinden carajo!!

En las palabras citadas se aprecian las inmensas posibilidades que posee la educación artística visual como lugar para la construcción de memoria, la construcción de paz y la reconstrucción del tejido

social mediante el reconocimiento de las subjetividades y sensibilidades que emergen del campo de la enseñanza artística, porque el proceso dejó una huella de aprendizaje y fue motor de transformación en quienes participamos de la práctica pedagógica.

El reconocimiento de la memoria en sus múltiples narrativas reivindica, construye y afianza la identidad de Mafapo como lideresas y constructoras de paz, que resisten al olvido. La participación de ellas en el taller más que enfatizar en el dolor se dio como posibilidad de enunciación y visibilización de sus memorias, para la *no repetición* de los actos de violencia que aquejan a la sociedad colombiana.

A continuación, presento algunas de las palabras expresadas por otra de las participantes-graduadas, la señora Blanca, en la ceremonia antes mencionada:

Es un orgullo para mí estar hoy aquí al frente de mis hijos adoptivos, porque se ganaron nuestros corazones, se ganaron nuestras confianzas, porque fueron unos muchachos que nos entregaron todo; todo lo que ellos son, muchachos llenos de amor [...] Andrés, el loco, que me hacía reír y Alex [integrante de Arbitrio] es un niño que se me metió en el corazón, es un niño que lo voy a llevar toda mi vida, en los poquitos años que me quedan, lo voy a llevar aquí dentro de mí. Ustedes no se pongan celosos [Risas]. Cuando el profesor Alex Ruiz se acercó a nosotras a proponernos esto pensé: “Ahh, pero ir otra vez por allá, que le prometan a uno cosas y a la hora de la verdad uno no va aprender nada” dije: “bueno, voy a ir por pasar el tiempo”, pero esto que estos profesores nos enseñaron aquí en la Universidad Pedagógica ha sido lo más hermoso que nosotras hemos aprendido durante estos largos once años, ya prácticamente doce años. Para mí ha sido el mejor taller, la mejor enseñanza. Yo fui una de las que nunca falté a estos talleres, tuviera lo que tuviera, me pasara lo que me pasara, yo esperaba ese día, como cuando uno está enamorado y se va a encontrar con el novio [Risas]. Yo salía de mi casa y mi esposo me decía: “Mija, ¿dónde está?”, y yo le respondía: “Estoy en la universidad” entonces él me decía: “ah carajo, estamos en la universidad”.

Era algo espectacular. [...] Uno llegaba a ese taller y se olvidaba de todo, de todo lo que estaba pasando, como que uno dejaba esos problemas que tenía allá en la casa guardados y llegaba a la universidad a meterse en la tabla, a hacer esa tabla que uno estaba haciendo. Y era algo muy, muy hermoso. [...] Esta es la primera vez que voy a recibir un diploma [aplausos]. Me siento muy contenta, me siento muy feliz de recibir un diploma de las manos de estos muchachos. Yo quisiera tener unos brazos muy, muy largos para cogerlos a todos y apapacharlos contra mi pecho. Los quiero mucho, lo quiero mucho Alex, [integrante del colectivo arbitrio] te llevare siempre en mi corazón, tú fuiste el reemplazo de Julián, en todo este tiempo.



Fotografía 2 de la ceremonia de graduación, anónimo.2019.

La práctica pedagógica fue escenario de enseñanza que propició la exploración de otras formas hacer memoria mediante el grabado al evocar, narrar y tejer el pasado desde otro lugar. Por otra parte, las dinámicas de la clase permitieron afianzar lazos de confianza y amistad entre sus participantes. En suma, se vivió un proceso pedagógico que permitió enfatizar el rol histórico y cultural del grupo de trabajo en torno a creaciones que recogieron la realidad de sus participantes, que actualizaron sus demandas de memoria, justicia y reparación simbólica.

En suma, el proceso fue esencial en la construcción de la memoria histórica, porque es a través de las experiencias colectivas que se promueve una mayor participación y democracia de lo que vemos, construimos y entendemos del pasado; porque las comunidad de memoria narra en virtud de abrir espacios de conocimiento y reflexión sobre un pasado que los involucra como individuos y, a su vez, como parte de un grupo social. Esto significa hablar en términos de alteridad, entendida ésta como “la posibilidad de reconocer que los derechos del otro están profundamente relacionados con los míos, y somos ambos sujetos de cambio para que estos se garanticen” (Rincón, 2016, pág. 23).

5.2 Los actores de la práctica pedagógica.

Si bien la práctica pedagógica se dio como un acontecimiento en un espacio-tiempo y el grabado como dispositivo de la memoria; la experiencia, en su conjunto, es valiosa en la medida en que se destaca la construcción de subjetividades en medio de la experiencia artística. El escenario educativo es un acontecimiento que propicia experiencia, la cual pasa por la subjetividad de los participantes, constituyéndose en “eso que me pasa”, es decir, que atraviesa a los actores sociales inmersos en el escenario de aprendizaje.

Entonces, la experiencia artística vivida no sucede enfrente, ni en rededor sino en el sujeto mismo, en efecto, el sujeto es el lugar de la experiencia, esto implica la transformación de lo que el sujeto piensa, sabe, quiere, siente y proyecta, de allí deviene la posibilidad de formación.

Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, pág. 89)

Esto enfatiza la importancia de los sujetos inmersos en la práctica pedagógica, las historias de vida de los protagonistas de la sistematización y su trayectoria como fundamento para la imaginación de nuevos caminos de memoria y el sentido mismo de la praxis educativa.

Es por esta razón que se les reconoce a las integrantes del colectivo MAFAPO, con capacidad de agencia; mujeres comprometidas con la gestión por la paz, por lo que desde el ejercicio educativo es necesario comprender la facultad de libertad de las personas, frente a la elección y ejecución de actos para lograr objetivos propios, en la búsqueda de valores que le permitan constituirse como sujetos de derecho; llevar a cabo acciones de cambio en pro del alcanzar objetivos propios que se enmarcan en acciones individuales que aportan, *positivamente*, a la propia vida y a la vida de –otro- .

Gestoras de paz MAFAPO

MAFAPO (Madres de Falsos Positivos) madres de Soacha y Bogotá es una organización conformada por madres y hermanas de los jóvenes víctimas de ejecuciones extrajudiciales llevadas a cabo en el 2007 y 2008 por organismos de seguridad del Estado.

“Dichas ejecuciones extrajudiciales obedecieron a un plan sistemático por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, de mostrar bajas en combate, en la guerra contra la insurgencia. Se trató de una respuesta de las fuerzas militares (FFMM) a la presión del poder Ejecutivo, en su afán de mostrar a la opinión pública que el gobierno del presidente Uribe estaba ganando contundentemente esta guerra. En el argot militar en Colombia cada baja del enemigo en combate es denominada “positivo”, razón por la cual, los medios de comunicación denominaron “falsos positivos” los casos en los que un civil inocente era reportado como baja enemiga. (Ávila, Galindo, Ramírez, 2018, pág.82)

En otras palabras, se trató de una violación sistemática a los derechos humanos de 19 civiles de Soacha y Bogotá a quienes mediante engaños se les ofrecían falsas ofertas laborales para ser trasladados en su mayoría, a Ocaña Norte de Santander para, posteriormente, ser ejecutados y presentados como bajas en combate. Es [...] una conducta criminal-violatoria del Derecho Internacional Humanitario (DIH), comprendida en la categoría terrorismo de Estado cometida a civiles en condición de indefensión por las instancias encargadas, justamente, de defender su vida, honra y bienes. (Ávila, Galindo, Ramírez, 2018, pág.82)

Tras dichos hechos de barbarie, cada madre se integró al colectivo al sentirse identificada con la historia que se iba hilando, en la medida, que salía a la luz pública el vejamen cometido con jóvenes inocentes en Bogotá y Soacha; una historia común en la que, cada madre cuenta como su hijo por distintos motivos salió en busca de trabajo y jamás regresó a casa. Como es el caso de Oscar Morales, hijo de Doris Tejada integrante del colectivo MAFAPO, quien cuenta que su hijo compró ropa para viajar y vender en la ciudad de Cúcuta, en el departamento de Santander, en Diciembre de 2007 y nunca volvió a su hogar.

“Eran las 10 de la noche del 16 de enero del 2008. Darío y yo ya estábamos durmiendo. Me despertó un escalofrío y un dolor fuerte en mi vientre, sentí que algo se me desprendió: en el sueño había un potrero inmenso, con unos árboles grandes y mucha, mucha, lluvia. Óscar estaba allí tirado en el suelo sangrando. Vi que la vida se le iba lentamente [...] Era tan real que me desperté llorando y desperté a mi esposo para contarle lo que estaba soñando. [...] Sé que [Oscar, hijo de Doris] me estaba transmitiendo su dolor, claro, como yo lo tuve en mi vientre, podía sentir lo que él sentía. Pasaron días, semanas y meses y nada, Oscar no aparecía, no había noticias de él. Lo pensaba a toda hora. ¿Dónde estás hijo mío? Cada día la angustia es mayor. Tenía que hacer algo, pero no sabía que, no había señas de él ni de como buscarlo. (CMPR,2019, Pág., 104) [...] Doris se dirigió a la fiscalía después de un año a poner el denuncia por desaparecimiento de su hijo, por lo que, recibieron sus papeles y le pidieron que regresara al poco tiempo. Yo no me aguante y fui al día siguiente; la misma persona me atendió y me dijo: Doña Doris, ya lo encontramos. ¿Esta vivo? , le pregunté; guardaba la esperanza de que me dijera que sí. No, está muerto. Pertenecía a un grupo subversivo y participó en un enfrentamiento con el Ejército donde lo dieron de baja. Él está en una fosa común. [...] Casi me muero, eso no podía ser verdad, mi hijo era un buen muchacho, no le gustaba pelear con nadie, trataba de llevar las cosas bien. No sé de dónde saqué fuerzas y le pregunté ¿dónde está su cuerpo, cómo hago para recuperarlo!. Ella solo me respondió, yo le doy el número serial y no más. Hasta aquí la ayudamos, no podemos hacer más por usted. [...] me fui para Soacha a buscar a las mamitas que había visto en la televisión y allá comprendí que Oscar era también un mal llamado falso positivo. Desde ese día me uní al colectivo Madres de Falso positivos de Soacha y Bogotá –MAFAPO- y empecé a caminar con ellas, es un camino muy largo.” (CMPR ,2019,pág.103,105,106)

En el año 2020 MAPAFO cumple 12 años de lucha y denuncia, contra de la impunidad, ante el asesinato de sus hijos. Ellas han trabajado por la reivindicación de la memoria de sus hijos. Son mujeres que se reconocen como constructoras de paz y día a día siguen construyendo un camino hacia la justicia, la verdad y la reparación.

La práctica pedagógica la desarrollé junto a Doris Tejada, integrante de Mafapo, quien compartió sus relatos autobiográficos, de forma verbal e impresa (grabado), lo que nos permitió construir, entre otras, una narrativa gráfica que concluyó en la obra: *Corazón de mamá*, la cual realicé conjuntamente con Nicolás Espitia, estudiante de la práctica pedagógica e integrante del semillero Arbitrio de la Universidad Pedagógica Nacional. A continuación, se presentarán fragmentos de la vida de Doris a partir del libro *Oficios de la memoria*, del CMPR (Centro de Memoria Paz y Reconciliación), que ella nos compartió en las primeras sesiones de clase.



Fotografía 3 de la ceremonia de graduación, Suarez, C. 2019.

El camino de Doris Tejada

Las narrativas del camino recorrido por una persona son valiosas para entender de dónde viene y cuáles son los acontecimientos de vida que han marcado su existencia, así entre diálogos en la clase de grabado, Doris nos compartió algunas narrativas de vida y libros que cuentan parte de su biografía. Por lo que a continuación se ofrece una breve reconstrucción de momentos importantes para Doris, a partir del libro *Oficios de la memoria*, del CMPR (Centro de Memoria Paz y Reconciliación) publicado en diciembre del 2015.

Doris Tejada nació y vivió sus primeros años de vida en la ruralidad en el departamento del Quindío, junto a su padre, madre y 18 hermanos. Ella y su familia huyeron de su tierra natal a la ciudad de Bogotá por amenazas de grupos armados al margen de la ley, lugar en donde emprendieron una nueva vida.

No es fácil venirse del campo a la ciudad, en el campo se pueden tener gallinas, sembrar algo para el sostenimiento, va uno y compra el hueso, la sal. En cambio en la ciudad es más difícil, si uno no tiene trabajo, o una estabilidad, le toca llegar arrumarse en una pieza, pagar los servicios; la vida le cambia a uno en un %90. [...] A pesar de vivir una situación crítica, fue una vida hermosa llena de valores, fuimos muy unidos, no veíamos la maldad, así nos hayan sacado de la tierra yo todavía creo en la gente. Mi mamá nos enseñó a creer en Dios, nos dijo que no se debía hacer ninguna maldad porque Él estaba en todos lados y nos estaba viendo. [...] Mi papá y mi mamá nunca nos maltrataban, nos inculcaban hacer el bien, hablar con amor, permanecer tranquilos. Él trabajaba en los ferrocarriles y ella cogía ruedos, le gustaba mucho la costura. A nosotras nos gustaba jugar con muñecas, nos queríamos mucho". [...] "En 1943 ya estaba en bachillerato. Iba en tercero pero no lo terminé, porque en abril, me acuerdo tanto, falleció mi papá. Eso le marca a uno la vida, porque quería estudiar para no tener que sufrir, (Tejada 2015 pág.- 14,15 12 y 17)

En el transcurso de las clases Doris destacaba el valor que tiene para ella la familia, en especial, el apoyo incondicional que ha recibido por parte del esposo; entre sonrisas y gestos de orgullo no podía quedar fuera de la historia cómo ella conformó su familia con amor y esfuerzo.



Fotografía 4 de dibujo, Suarez, C. Retrato, dibujo a lápiz sobre opalina. 2019

“[...] cuando tenía 18 o 19 años entré a trabajar como vendedora a una tienda de calzado, era una vendedora muy ágil. Ahí conocí a Darío, mi esposo, el 31 de Diciembre de hace cuarenta y tantos años, bien no recuerdo la fecha. [...] Mi mamá me dijo: “usted ¿está enamorada de él?”, le respondí que me gustaba. A él le dije que por qué primero no, nos íbamos a vivir un tiempo juntos, y él me dijo: “No, yo la he elegido a usted para ser la madre de mis quince barrigones”.

Me arriesgué y me ha ido bien. Me ha apoyado mucho. Yo no me le medí a los quince hijos pero sí tuvimos seis: John Jairo, Rubén, Nancy, Luz Marina, Óscar y Carlos todos maravillosos [...] Vivíamos en Bogotá, conseguimos un apartamento en el barrio Santa Helenita y después Fusagasugá, en una finquita en la vereda el Pekin Alto. Teníamos gallinas y gansos. Darío compro la finca y quería hacer una casa a cada lado; al final construyo una casa inmensa con cuartos grandes para cada hijo, para que más adelante ellos también pudieran tener ahí a sus hijos”. (Tejada 2015 pág.18 y 20)

Las anteriores palabras son un pasado latente que Doris expresa con cariño y fortaleza, sin embargo, con el pasar de los años llegaron momentos que marcaron el camino que, cuidadosamente, transitaba con esfuerzo y perseverancia. Doris recibió el primer golpe por la pérdida de una de sus hijas, Nancy, quien fue atropellada por un carro de la avenida Boyacá, en la ciudad de Bogotá. Nancy estudiaba mecánica dental y tuvo dos hijos. Siete años después de la pérdida de Nancy, la señora Doris sufrió la desaparición de su hijo Oscar.

“Él trabajaba en Bogotá y vivía con nosotros. Un día reunió una plática con la que compró una mercancía: unos blue jeans, unas camisetitas y camisas, y se fue a venderlas a Cúcuta. De paso visitaba a su hermano Carlos que vivía allá, a ver si le ayudaba a conseguir trabajo”. (Tejada 2015 pág.22)

El 31 de diciembre del año 2007 Doris recibió la última llamada de Oscar, le dijo que al día siguiente partiría para Bogotá, desde esa noche, ella no volvió a escuchar la voz de su hijo.

[...] “A partir de ahí empezó una lucha por buscarlo, por encontrarlo, por saber dónde estaba porque no sabía absolutamente nada de él... En el año 2010 mi hija Luz Marina hizo la denuncia, mucho tiempo después de la que había pasado, de que Oscar hubiera desaparecido, y durante un año no supimos nada” (Tejada 2015 pág. 25)

En el año 2011 Doris recibió el acta de defunción de su hijo, la cual declaraba que había sido dado de baja en combate, en el Copey Cesar, a raíz de un enfrentamiento con el Ejército Nacional.

“[...] Óscar no estaba pagando servicio militar. Mis hijos todos pagaron servicio militar y Óscar es un héroe de la patria, él no estaba en un grupo subversivo, estaba en Cúcuta vendiendo ropa [...] Empezó entonces la lucha por recuperarlo. Conocí a las madres de Soacha y les conté mi caso, me dijeron que era un falso positivo, que el acta de defunción que tenía era igual a la de ellas.” Dicen que estaban en un grupo subversivo. Enlodan el nombre de los muchachos, se los llevan con engaños y los asesinan. Los meten a una fosa común para que nunca los encuentren” [...] al ver la magnitud del problema tuvimos que vender la finca de Pekín, esa que construimos con tanto mor. La finalidad que teníamos era traer sus restos, pero no era fácil, no lo es aún” (Tejada 2015 pág. 27).

Sin que el capítulo se cierre Doris sigue buscando a su hijo con el profundo deseo de encontrarlo y despedirlo con dignidad.

Los profes en formación

“

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. (Larrosa, 2006, pág.11)

”

Nicolás Espitia y yo (Cindy Suarez) emprendimos el proceso de práctica pedagógica con Doris Tejada, juntos construimos amistad, confianza y empatía, propiciando un ambiente para un diálogo horizontal entre los docentes en formación y la estudiante Mafapo.

En el transcurso de la práctica Nicolás y yo dialogamos sobre elementos clave que nos permitieron construir un sentido común en la enseñanza del grabado, justamente, el eje fundante fue la *memoria*. Sin embargo existieron clases en las que las planeaciones tomaban otro rumbo, simplemente, la deriva se hizo presente, con esto, me refiero a que el encuentro mismo propiciaba la articulación entre el ejercicio del grabado y la memoria. En alguna de las primeras clases Nicolás y yo nos propusimos como objetivo común

realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se destacaran y reconocieran los saberes previos de nuestra estudiante Doris, quien desde el principio de la experiencia nos compartió sus saberes, como son, el bordado, el tejido y el manejo de materiales, que incorporamos al ejercicio creativo.

La relación comunicativa de modo horizontal propició la participación y compromiso de Doris, quien nos compartió asuntos cotidianos y memorias valiosas que surgían de la actividad del *grabar*, el diálogo se convirtió en un detonador de narrativas y que afianzó la relación entre docentes-discente, como se aprecia en palabras de Doris:

Ustedes [profes Dayan y Nicolás] son muy respetuosos y delicados, consultan y preguntan con cuidado, eso es maravilloso, todo es diferente, nunca hay repetición de un proceso y otro, son diferentes, son vivencias nuevas que se adquieren y es para uno mismo, uno todos los días está aprendiendo cosas, les agradezco por haber llegado aquí a mi vida, por abrirme ese corazón y estar dispuestos a escucharme, para ser sincera y poder expresar llanto o tristeza y [cada vez que vengo] lo contrario, los encuentro a ustedes tan dispuestos a enseñar y uno hace a un lado ese dolor que uno tiene y queda dispuesta a aprender.

En todo uno se va a aprender y a estar expuesto a adquirir nuevos conocimientos y este me ha gustado muchísimo, soy mala para el dibujo, pero desde que ya esté el dibujo plasmado es una sensación increíble saber de que con una gubia se va llevando suave, se le va sacando las partes a los grabados, al terminar se ve una matriz que es a la que se le hecha la tinta y luego se plasma: en la tela, en un hoja, o en una cartulina. Es maravilloso ver eso, esos trabajos tan bonitos y, a veces, cuando me ha afectado [el olor de las tintas], pero es falta de juicio mío de traer los tapabocas. Yo digo: “no puedo faltar”. Eso que estoy adquiriendo y viendo, todos esos conocimientos que ustedes nos están proporcionando y pues... responder a ese llamado [...] Ha sido muy lindo, me he sentido muy satisfecha muy contenta le he mostrado a mi esposo lo que estamos haciendo, las matrices, en compañía de los dos profesores maravillosos me han tenido mucha paciencia y, pues, tenerlo en cuerpo ahí todo esto que se ha estado haciendo es mucho mejor porque en una galería podemos sacar todo lo que hemos hecho. – (Doris Tejada,2019)

En el transcurso del camino Doris nos expresaba que estaba agradecida con los profesores que estábamos acompañando su proceso de aprendizaje, en repetidas ocasiones, ella se nombraba como *estudiante*, además, como una estudiante muy buena, por su compromiso y entrega con la clase. Doris señalaba que una de las mayores características que la identifican es el vigor que le pone cada uno de los procesos, en los que ha participado, para aprender y contribuir constructivamente. Con respecto al taller,

Doris comentó durante el proceso que se sentía motivada y feliz por lo que se encontraba realizando, ella mencionó que no había tenido acercamiento a la técnica del grabado y que, esto, le parecía una gran



Fotografía 5 de registro de práctica pedagógica, Contreras, A. 2019.

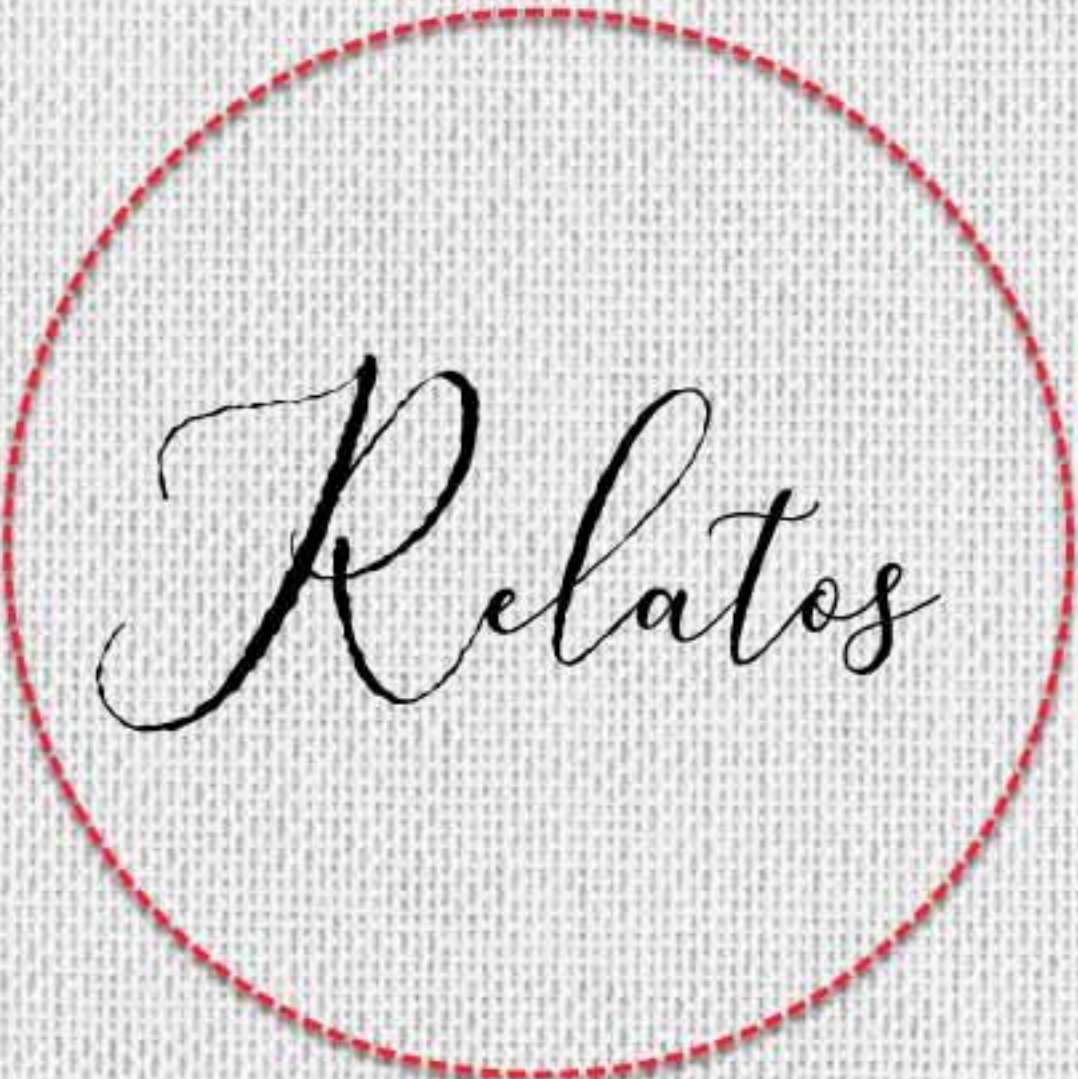
oportunidad de aprendizaje, además, que se sentía cómoda con las relaciones que tejó con los profes (así nos llamaba). En sus palabras:

Me he sentido muy tranquila muy relajada, he aprendido todo lo que me han enseñado, me ha gustado muchísimo tanto así que anhelo que llegue el día miércoles y me vengo temprano para asistir [al taller], llegar una o dos horas antes para aprovechar el tiempo y poderme ir un poco más temprano [...] He aprendido a compartir, a hablar con todos, porque son maravillosos los profes. Ellos me preguntan: -“¿Cómo se siente Sra. Doris? ¿Te gusta el proceso?”, les digo: “claro que sí, lástima que no se ha podido casi trabajar”, pero es mentira, lo que tenemos es hartito [risas], ahí están guardaditas todas las matrices. Los profes si me han dicho que tengo unas cosas muy bonitas, pero no solo yo, es con ayuda de los profes. – (Doris Tejada, 2019)

Por todo esto, y más, el escenario de aprendizaje se convirtió en una sumatoria de significados y reflexiones sobre el lugar de la enseñanza, por parte de los profesores en formación, y el lugar de aprendizaje de Doris. Conceptos (enseñanza -aprendizaje) que acompañaran indefiniblemente la vida de los maestros. Sin embargo, sobre dicha relación resulta preciso mencionar que en el ir y venir del conocimiento, los docentes en formación somos sujetos sensibles al cambio y al aprendizaje, y en relaciones dialógicas de conocimiento no solo se propicia un diálogo igualitario sino el aprendizaje colectivo. En la construcción y el diálogo sobre la clase Nicolás y yo íbamos conversando sobre los avances de las clases, en sus palabras sobre el trabajo colaborativo:

Es importante resaltar que es un grupo amplio, pero es una clase personalizada, que requiere la atención para una sola persona. Es interesante que haciendo la planeación, de una u otra manera, todo se ha dado de una manera colectiva. Es algo bastante importante de resaltar, porque si bien nosotros sabemos de grabado, tú [Doris] tienes una manera de grabar que es el tejido, el hecho de combinar esas dos también da cuenta de un proceso que ha sido colectivo. – (Nicolás Espitia, 2019)





Relatos

5.3 Relatos

La primera incisión

Al ver la carpeta de grabados que estaba allí sobre la mesa de madera, expuesta para conocer las técnicas del grabado, ella dijo: “Ya eres todo una profesional”. Fue una de las primeras frases compartidas por la Sra. Doris, en su primer día en el taller de grabado. La carpeta contenía rostros y siluetas de mujeres plasmadas sobre trazos de grabado y colores impresos que, al pasar las páginas, acompañaban la conversación. Las preguntas por el hacer y los deseos de aprender mediaban entre la risa y la observación detenida del grabado. Así fue como me acerqué por primera vez a Doris, una mujer de voz suave, tono nivelado y pausado, que se toma el tiempo para articular cada palabra, como un intento de evocar su amor y sus deseos de estar allí, un paso más para hablar sobre él [su hijo ausente], para grabar una memoria que la acompaña, cada mañana, cada noche.

-Le dije: - Doña Doris, ¡en grabado se debe escribir al revés sobre la matriz! De derecha a izquierda, las letras deben coincidir con ese sentido, ensayemos... umm... ¿Qué escribimos?

-Ella dijo: “Oscar Alexander Morales Tejada.”

El nombre del protagonista de su historia, una memoria vertiginosa y acelerada para quienes quieren saberlo todo en un par de palabras, también una memoria viva de quien la conserva desde su concepción, nacimiento, infancia y juventud eterna, en los recuerdos de una madre.

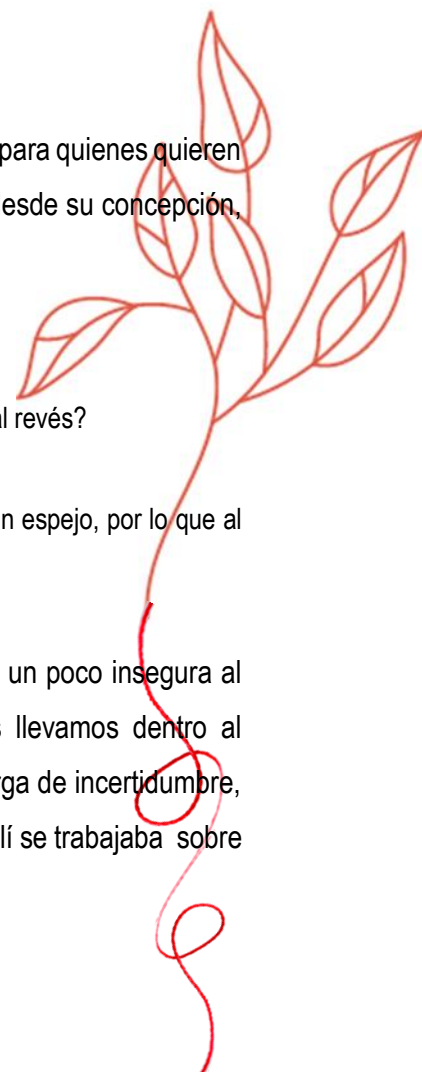
-Preguntó: ¿De derecha a izquierda?

-Sí, una lógica que parece ilógica, escribir al revés, pensar al revés, tal vez ¿empezar al revés?

-Sra. Doris: ¿Por qué? O mejor ¿para qué?...

-El resultado Doña Doris, al realizar la estampa sobre la hoja, esta funcionara como un espejo, por lo que al girarla esta quedará al derecho, legible.

Así Doris realizó la primera incisión sobre la matriz de linóleo. Ella se notaba un poco insegura al tomar las gubias y trazar. Tal vez, se trataba de ese miedo profundo que todos llevamos dentro al enfrentarnos con lo desconocido, a una nueva experiencia, aquella que posee una carga de incertidumbre, de miedo y expectativa, porque es algo que viene, adviene y se inscribe en el sujeto. Allí se trabajaba sobre



la matriz, pero más que eso implicaba la sensibilidad de Doris. Es perfectamente claro que la experiencia deja marca, huella, herida en un rastro individual, subjetivo y emotivo, en quien acontece, y yo tenía la esperanza de que este proyecto pedagógico dejara más que una huella, yo quería dejar un recuerdo de esos que vale pena evocar, que nos hacen sonreír o nos motivan, que nos causan curiosidad o simplemente una enseñanza más para nuestras vidas, en suma, una memoria reivindicadora. Entonces, avanzamos con la caligrafía de Doris, y así escribió: racsO rednaxelA eslaroM adajeT.

Fotografía 6 de grabado, Suarez, C & Tejada, D. *Flor no me olvides*, grabado sobre isopor. 2019.



Durante las horas que compartimos junto a Nicolás, Doris nos compartió un símbolo que había bordado días atrás; se trataba de una mano que sostenía con el dedo índice y el corazón una rosa. No sé por qué razón no le pregunté por su significado, sin embargo, pensé en que era una expresión simbólica de paz o esperanza, creada a partir de aferrarse a la memoria de un amor dado por la naturaleza, ese al que llamamos *ser madre*. Ahora sé que se trata de la *Flor no me olvides*, símbolo con el cual se conmemora el Día Nacional de la Memoria y la Solidaridad con las Víctimas del Conflicto Armado, los 9 de abril de cada año en Colombia.

Así realizamos la primera incisión, escribiendo al revés sobre la matriz y hablando al revés sobre el proceso. El grabado resulta ser la más bonita analogía para pensar y plasmar al revés, todo con el fin de construir una imagen que, al comienzo, no sabemos cuál será exactamente su resultado. Tallar la imagen invertida en varias ocasiones confunde, se presenta como un reto, porque al realizar la matriz nos equivocamos, ya sea por deslizar de más la gubia o por cometer el grave error de sacar bocados muy grandes y, solo después de hacer la estampa, fijarnos. La experticia no siempre es nuestra primera aliada, y para eso estábamos allí, para enseñarles a grabar, para equivocarnos y para explorar sobre las posibilidades creativas que nos ofrece el grabado.

A veces se puede comenzar al revés, y con esto recuerdo escuchar la voz quebrantada de Doris, en medio de un relato doloroso que cortaba su voz; por tanto, yo solo guardaba silencio y escuchaba atentamente aquellas palabras que probablemente ella no ha compartido con nadie más. El silencio no solo se presenta como una dificultad comunicativa, en ese momento, era un acto de respeto por la voz de ella. Ese revés tenía que transformarse y, por fortuna, días después ese gesto fue cambiando, la experiencia se tornaba distinta para ella, sus sentidos estaban siendo permeados por las texturas, la matriz, el color y el olor de la tinta, las incisiones, la vista, y las estampas de grabado que hablaban de su memoria. En palabras de Doris:

Al principio tenía expectativas y miedo, “no voy a poder”, pero me he venido midiendo y aprendiendo con ustedes que son unos profesionales ya y, entonces, pues he aprendido bastante. Me ha gustado, estoy enamorada de ese proyecto y quisiera que durara más tiempo. [...] En todo uno se va a aprender y a estar expuesto, a adquirir nuevos conocimientos y este me ha gustado muchísimo, soy mala para el dibujo pero desde que ya este el dibujo plasmado es una sensación increíble saber de qué con una gubia se va llevando suave, se le va sacando las partes a los grabados, al terminar se ve una matriz que es a la que se le hecha la tinta y luego se plasma: en la tela, en un hoja, o en una cartulina, es maravilloso ver eso, esos trabajos tan bonitos y a veces me ha afectado un poquito los químicos, pero es falta de juicio mío de traer los tapabocas, yo digo: no puedo faltar. Eso que estoy adquiriendo y viendo todos esos conocimientos que ustedes nos están proporcionando y pues... responder a ese llamado. Antes que yo conociera vine aquí a la universidad, conocí y me gustó y pues ya lo había visto y dije: me gustaría aprender, pero deje así y ya con el tiempo nos llaman y nos dan la oportunidad, pues hay que aprovecharla.

Así fueron las primera incisiones, entre, materiales, gestos, narrativas y sentires que acompañaron el proceso, razón por la que en la medida en que transcurría la enseñanza en grabado, poco a poco, conocíamos más la historia de vida de Doris, y así el proceso alcanzaba mayor sensibilidad. Motivo por el que el siguiente momento consistió en una estrategia del auto reconocimiento.

Retratos

Realicé un retrato a lápiz, de Doris, como una estrategia personal de reconocimiento, de ver más allá de la primera impresión. Esto me permitió detallar cada particularidad de su rostro, cada arruguita, sus ojos y su cabello negro, con algunos destellos blancos; aquellos, cabellos que consideramos experiencia y conocimiento con el pasar de los años. Entregarle el retrato implicaba compartir con ella no solo un dibujo sino el momento que le dediqué a la distancia, con trazos a lápiz que se dieron como un primer indicio de creación, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que emprenderíamos juntas. Al entregarle el retrato recibí una sonrisa y una gran frase interrogativa:

-Doris: ¿De dónde sacaste esa foto?

-Dayan: La encontré en la revista *Semana Rural*, vi que hicieron una nota de ti el 16 de enero del 2018. Entre otras fotografías que rondan en Internet elegí esa, porque te ves con un gesto serio, ¡fuerte!

- Doris: Sí, ahí tenía el cabello largo y estaba más joven, ese día estaba vestida de amarillo y el periodista me tomó esas fotografías, gracias, te quedó muy maravilloso el dibujo.

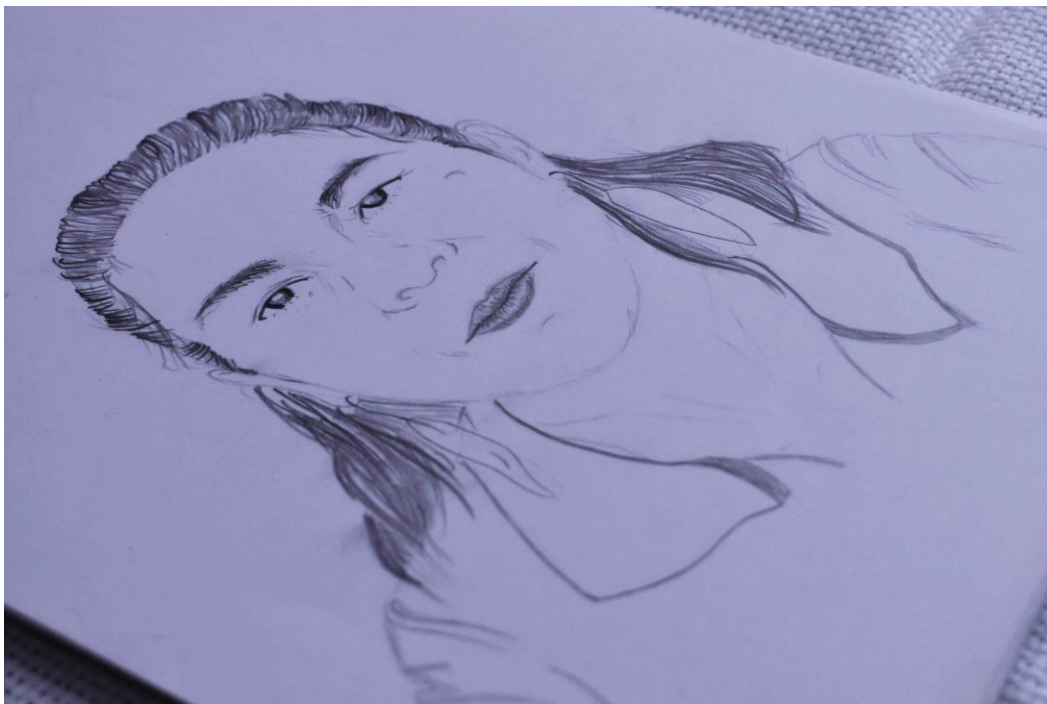
Inmediatamente, Doris tomó su maleta y sacó de ella un tambor de tejer, color rojo, un retazo de tela blanco que tenía dibujado a lápiz el retrato de Oscar -su hijo-; me contó que el dibujo se lo hizo un conocido, porque ella consideraba que no lo podía hacerlo, sin embargo, con la tela templada sobre el tambor, ella cuidadosamente estaba bordando en hilo negro el cabello de su hijo.

Allí pensé en la materialidad de la experiencia y en el ejercicio de la memoria, porque la memoria es un entramado de sonidos, texturas, olores e imágenes que coexisten en la mente de las personas, como *sensaciones* que no se olvidan, que se evocaban con el más mínimo estímulo. Por esta razón me pregunté si tal vez, solo si tal vez, aquel retrato que Doris bordaba propiciaba la sensación de acariciar el cabello de su hijo. Entendí que el proceso del grabado significaría algo más que replicar imágenes, ella tallaría el rostro

de su amor, de su hijo, con un indeleble pulso que trazaría su experiencia, en su legítimo derecho a no olvidar el rostro de hijo y en su auténtica autoría de ser madre.

Por otra parte, es inevitable mencionar que los retratos fotográficos de Doris y de Oscar son accesibles por medio de Internet, en ocasiones, de dominio público, al punto de viralizarse a través de plataformas digitales como las redes sociales y páginas de noticias, porque Doris es una voz *fuerte* que reclama memoria y justicia. Sin lugar a dudas, del otro lado la pantalla genera impacto en los espectadores, porque habla y asume la presión de los organismos de seguridad del Estado, en un país amnésico; las constantes amenazas por no callar. Ella no se detiene, prioriza que conozcan su historia para que se mantenga viva la memoria de su hijo, ¡hasta encontrarlo!.

Retomando el lugar de la clase y en relación con los retratos, el siguiente paso consistió en realizar el *transfer* del retrato a lápiz de Doris a una superficie de linóleo. Luego, lo empecé a tallar con unas incisiones sencillas con el fin de que funcionara como ejemplo para explicárselo a ella. A la sesión siguiente, al llegar a la clase, en la enseñanza pulí algunos detalles y se lo entregué a Doris, quien expresó una sonrisa de aprobación. El paso siguiente fue realizar el *transfer* de un retrato fotográfico de Oscar (Hijo de Doris). Juntas, a incisiones alternadas, comenzamos a tallar....



Fotografía 7 de dibujo, Suarez, C .*Retrato*, lápiz sobre opalina. 2019.



Fotografía 8 de grabado, Suarez, C. *Retrato*, linografía. 2019.

El próximo momento fue de Doris, en medio preguntas tomó la gubia y comenzó a tallar sola. En seguida, el momento de la magia, juntos Nicolás, Doris y yo fuimos a la prensa a estampar el retrato.



Fotografía 9 de práctica pedagógica. *Estampación*, linografía. 2019.

De este modo, surgió el gesto aquel rostro de la dignidad que en una sonrisa mostró la estampación de un primer grabado ,completamente, tallado por ella.



Fotografía 10 de práctica pedagógica. *Gestos*, linografía. 2019.



Continuamos... y una estampa no fue suficiente, motivo por el cual realizamos una serie de pruebas de estado sobre tela. Sobre algunos retazos de colores que Doris llevó ,dentro de la maleta, ese día al taller. Ver el resultado sobre las telas de colores fue un efecto casi mágico que le agregaba parte de la huella personal de que se imprimía en el proceso creativo.



Fotografía 11 de práctica pedagógica. *Pruebas de estado*, impresión sobre tela. 2019.

Fotografía 12 de matriz, Tejada, D. *Retrato hijo*, linografía. 2019.



Fotografía 13 de grabado, Tejada, D. *Retrato hijo*, linografía. 2019.

De esta manera, la lógica de la educación artística visual en mi proceso de enseñanza consistió en un acontecimiento que trasciende la dinámica de replicar imágenes. No se trata del influjo mediático, una nota más del periódico, de una noticia tergiversada por un canal de televisión; por el contrario, la experiencia que se comenzó a tejer, en aquel momento, implicaba compartir con Doris un escenario de sensibilidad, en el que reconstruiría su memoria desde su voz y hacer gráfico. Cada imagen sería parte de la experiencia de aprendizaje en grabado por parte Doris, además, del sentido con el que ella iría realizando las imágenes; con sentido me refiero a la sensación del palpar y sentir el tallar, pero también, al sentir de los recuerdos, y finalmente a los significados que germinan del todo de la experiencia. En suma, interrumpir con el influjo y la velocidad de la vida para llegar a la singularidad del aprender.

Es así como el retrato a lápiz llegó a crear un primer lenguaje entre las dos; se presentó como un dispositivo didáctico para comprender que la imagen más que ser parte de la representación de la vida, es un medio que permite la creación de relaciones y sentido en torno a un acontecimiento que significa: relaciones, reconocimiento y creación. En esta experiencia en particular *la memoria*, porque el retrato evocó directamente el ejercicio del recordar experiencias propias, como ocurrió también con el bordado que se encontraba realizando.

Un paso más adelante de la inmediatez. La experiencia artística es un camino que se cimenta en las dudas, porque como dijo Doris: “Yo no sé dibujar así”. Pero, seguramente, genera algo y ese “algo” era el camino por recorrer. No sabíamos, con precisión, a donde llegaríamos, yo solo tenía una ruta de camino que venía construyendo en relación al grabado y la memoria, pensando e imaginando como propiciar esa conjunción de saberes que implica el acto de educar. Justamente, la planeación de clase y la didáctica contrarrestan la incertidumbre, pero la reflexión es constante en la praxis educativa porque, a propósito de la memoria, el recordar y olvidar es una deriva.

Tejiendo memoria



Fotografía 14 de práctica pedagógica, Tejada, D. *Patines*, Tejido. 2019.

A medida en que avanzaba el proceso, Doris llegaba con la maleta cada vez más pesada, la ubicábamos en el taller, nos dábamos un fraternal abrazo, compartíamos algún dulce y nos sentábamos a iniciar la clase. Al finalizar, le entregaba de nuevo la maleta, pero me generaba curiosidad saber qué hacía en su diario vivir. Sin embargo, no me atrevía a preguntarle y sin pedirlo no tardaron más de dos clases cuando Doris abrió su maleta y compartió conmigo su labor más preciada, el bordado y el tejido que la acompaña como sustento económico y, ahora, como medio artístico para construir y reconstruir su memoria.

Recuerdo lo que tejen las abuelas para sus nietos recién nacidos: sacos, gorros, patines y demás, de una lana gruesa que cubre el frío de ciudades, pueblos y veredas altas en Colombia. Esas lanas que a veces destiemplan los dientes de los niños, pero con las que todos alguna vez nos hemos abrigado la cabeza, las manos, los pies, o todo el cuerpo envueltos en una ruana. Doris nos contó que le gustaba tejer

y ese día llevó unos patines de color verde, tan diminutos que despertaban ternura. Nos contó que es una actividad que realiza hace muchos años, que incluso le ha servido como sustento económico en algunas épocas de su vida.

“Cuando me empezaron a invitar a varios lugares de Bogotá, la radio, los colegios, empecé a llevar las babuchas que cocía y le ofrecía a las personas... con las ganancias, tenía el objetivo de recolectar dinero para seguir buscando a Oscar” remarcó Doris.

Continuamos y, por supuesto, nos enseñó su destreza en el tejido:

- Bueno, para tejer hay que acomodar los dedos de esta manera, la lana debe pasar por el dedo índice y con la otra mano se debe sostener la aguja- agregó Doris
- ¿Así Sra. Doris?- pregunté yo.
- Sí, así es... Yo no tuve la necesidad de comprarle ropa a mis hijos de bebés, yo les hice todo: patines, saquitos, gorritos- comentó
- ¿Enserio Sra. Doris? Qué bonito, sumercé teje muy bien- resalté.
- Sí yo les hice todo- concluyó ella.

Así, continuó explicándonos a Nicolás y a mí como realizar la primera lazada para tejer la plantilla del patín, decía: “Todo el trabajo está en los deditos” mientras nos mostraba una y otras vez como debíamos tejer. Al principio a Nicolás y a mí nos pareció una tarea difícil que exige concentración, habilidad y una destreza que claramente no teníamos en ese momento. Doris lo notó, y nos dijo:

- ¿Ya se van a rendir tan rápido? Yo aprendí a los 6 o 7 años haciendo cadenetas haciéndolas y deshaciéndolas hasta que me quedaran bien. Que tal, tan rápido que se rinden, yo cuando vi el grabado no me puse a decir que no podía, o sino ya no estaría acá, pero si ven, ya voy aprendiendo- nos retó cariñosamente.

Nicolás asintió: “Sí, Doris, pero esto es muy difícil”.

- “Y van a aprender, no digan que no; recuerdan cuando tenía esa cosita, la gubia, que yo le decía: “huy no, eso está muy difícil”, ¿sí o no? yo lo veía muy difícil- agregó.

Pienso en cada nudo que ella realiza en sus tejidos, los pensamientos suspendidos en cada lazo, los buenos y los malos recuerdos que puede llegar a tener una madre entre sus dedos, atando y desatando nudos en formas de patines. Entonces, ¿Cómo pedirle a una madre que descanse?, ¿Que borre de su mente el recuerdo de su hijo?, el motivo para hilar, el paso a paso de una rutina sumergida en la impunidad. ¿Cuántos hilos deben atarse y desatarse para construir un tejido social tan fuerte que nos permita tejer más allá del olvido?



Fotografía 15 de regalo por parte, Tejada, D. *Vestido*, Tejido. 2019.

La unión de lenguajes.

La experiencia artística es desbordante, lo que nos llevó a dar un giro al proceso de creación. Ante la dificultad que el *tejido* nos representaba a Nicolás y a mí, le pedimos a Doris que tomara algunas pruebas de estado sobre tela que teníamos colgadas en el taller para que las interviniera con el saber y destreza que maneja con los hilos. Por lo que a la siguiente clase Doris llegó con los grabados y su huella artística *el bordado*.



Fotografía 16 de pruebas de estado, Tejada, D. *Flor no me olvides*, Tejido. 2019.

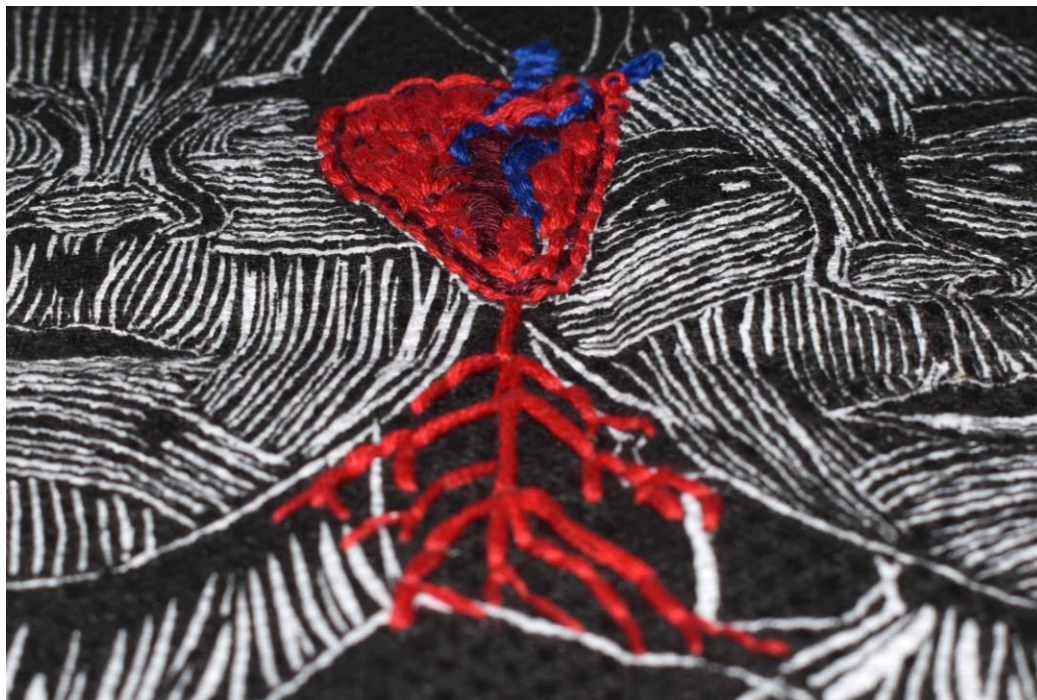
Al bordar se unen hilos, saberes y sentires; son acciones que se enlazan para la vinculación de la vida misma con un espacio/tiempo de dedicación sobre un material, en este caso: la tela, el hilo y las agujas. Bordar construye, zurce, pero, también, encamina a la acción creativa; no bastó con la inserción de la tela como elemento para la estampación, por esta razón durante el proceso me percaté de que había que desatar otro nudo del proceso creativo. Al desatarlo crearía una lazada contundente que afianzaría los lenguajes, por esta razón, busqué una fotografía en la que aparecían juntos Doris y su hijo. Realicé un primer boceto intentando simbolizar la conexión que Doris expresaba en sus narraciones, a veces un poco difícil de explicar en palabras, pero posible, a través de la imagen. Así que tras una idea conecté los rostros de Doris y Oscar; llevé la matriz a la clase y la aprobación de Doris fue inmediata y, como es de esperarse, empezamos a tallar. El siguiente paso era aplicar los conocimientos que Doris me enseñó. Tomé una aguja, unos cuantos hilos rojos, azules y morados y comencé a bordar. El proceso desembocó en el siguiente ejercicio creativo.



Fotografía 17 de matriz, Suarez, C. & Tejada D. Raíz, linografía. 2019



Fotografía 18 de grabado, Suarez, C. Raíz, bordado sobre tela. 2019.



Doris tomó un par de telas, estampó y bordó sobre la impresión, demostrando la tenacidad que la caracteriza como mujer; así en la continuación y reflexión sobre el ejercicio del bordado sobre grabado, juntas llegamos a crear otro vínculo entre el grabado, la memoria y la mujer, continuamos con la matriz, el origen de la vida, el origen de múltiples imágenes.



Fotografía 19 de grabado, Tejada, D. *Corazón*, Bordado sobre grabado. 2019.

La matriz

“Las madres luchamos porque somos las que parimos” (Tejada, D. 2019)

La matriz es el origen, es el elemento en el que las incisiones y la talla gestan ideas, es el soporte de creación. Exponer la matriz es mostrar los aciertos y los desaciertos de la talla. Su singular textura, color y aura desembocan en la magia de una o múltiples imágenes. En la matriz se tallan recuerdos se tallan olvidos y se imprime resistencia. La matriz es el origen de la vida, el lugar sagrado de gestación en quien decide seguir el camino de la maternidad, es un órgano, es la naturaleza, es la decisión, es la resistencia, es la vida, es la libertad, es hogar.



Fotografía 20 de matriz, Suarez, C. *Origen*, linografía, 2019.



Fotografía 21 de grabado, Suarez, C. *Origen*, bordado sobre grabado. 2019.



Fotografía 22 de matriz, Tejada, D. *Madre*, bordado sobre grabado. 2019.



Capturando la esencia

El tiempo en el taller pasó tan rápido, porque se suponía que para finalizar el año 2019 debíamos haber terminado el proceso pedagógico y la obra; sin embargo, por aquellos meses de fin de año, algunos en el taller hasta ahora habían empezado, otros iban en la mitad de las obras y nosotros: la señora Doris, Nicolás y yo, para ese momento, estábamos agrupando nuestras imágenes: los grabados, las fotografías y los bordados creados durante el proceso. Apreciábamos las imágenes y volvíamos a ellas en un retorno indeleble. Esto implicaba volver a cada memoria que Doris compartió con nosotros, volver a cada uno de esos momentos en que sus narrativas estaban siendo grabados en una superficie de madera y en algunas ocasiones bordados, no solo como un ejercicio plástico, sino, también, como el ejercicio mismo de la *memoria*, como ese estado de *sensibilidad* que se gesta en el recuerdo y el olvido.

Al momento de imprimir cada una de las matrices podíamos ver los frutos de un trabajo plástico, de un ejercicio de la memoria que se desbordaba en distintos gestos, en el rostro de Doris, uno de ellos, su *sonrisa*, acto de dignidad y resistencia al olvido, como en un secreto bien guardado en su memoria personal y un *grito* de justicia en el tallado de su obra. Al respecto, Herrera (1997), sostiene:

“El hombre tiene en la memoria un seguro sostén, un refugio, al sitio donde solo él y nadie más gobierna, desde donde puede construir y reconstruir a su antojo el espacio perdido de la utopía, la geografía de la ilusión, el imaginario de una vida que le asombra todavía. Frente a un universo despedazado por la soledad y la incertidumbre, en que el éxito individual ha sustituido al diseño de un proyecto colectivo. (pág.269)

La mayoría de días Doris llegaba al taller con el deseo de tallar cada uno de sus sentimientos más creativos, inspirada en una serie telas de colores, hilos y agujas que siempre cargaba en su bolso, para imprimir las matrices de grabado. En ocasiones, llegaba cansada por la rutina de la semana, de los meses y de los doce años de lucha que lleva en busca de los restos de Oscar.

Recapitulando, recuerdo uno de los primeros grabados que realicé junto a ella, algunas letras sobre el linóleo que dicen: *Doris valiente*. Hoy después de unos largos meses sigo pensando lo mismo, solo que ahora esa palabra *valiente* tiene una connotación más fuerte, porque ahora tengo más razones para

pensarlo, para confirmarlo. Escucharla a ella, me ha hecho entender el valor que tiene una madre en busca de justicia, la fuerza de una mujer que sigue construyendo memoria y aunque sea un asunto difícil, ella no se rinde.



Fotografía 23 de matriz & grabado, Suarez, C & Tejada, D. *Doris valiente*, linografía. 2019.

Es así como Nicolás y yo decidimos realizar una imagen genuina de la experiencia vivida en el taller. Hablamos con Doris y le preguntamos: “¿Qué imagen capturaríamos para pasar a la madera final?” Así que Nicolás llevó una cámara y un banco. Doris, por su parte, llevo una aguja, una gran tela blanca y una blusa roja que resaltaba su belleza y, por supuesto, que dejaría al descubierto su único tatuaje en el brazo.



Fotografía 24, Suarez, C .*Capturando la esencia*. 2019.

Decidimos que la fotografía debía capturar el momento en que la señora Doris estaba tejiendo, con la pretensión de perpetuar el instante en que ella mira fijamente la aguja, levanta las cejas y se concentra en su arte: tejer y bordar, con la paciencia, la destreza y el talento que ha ganado a través de los años, además de ser la forma en que ella construyó y aportó al grabado, en una experiencia de doble entrada: nosotros le enseñábamos a grabar y ella no enseñaba a bordar memoria.

Ella se sentó y sobre sus piernas extendió una manta blanca, sobre la manta se marcaba su canto, ese que solemos llamar “a las piernas de una madre”, cuando se dispone a criar, cuidar y amar a los hijos. Tomé las fotografías, tomé una, dos, tres y de repente la Sra. Doris levantó el rostro y sonrió, momento en que tomé la fotografía que luego se convirtió en el centro del grabado principal.



Fotografía 25, Suarez, C .*Capturando la esencia*. 2019.

Procedimos a ver las fotografías en el computador para seleccionar la que quedaría en la obra final, al pasarlas fijamos nuestra mirada en la última:

-¡Si esa, la de la risa espontánea!- nuestras miradas se juntaron para comunicar que aquella fotografía poseía en *esencia* algo de Doris.

¿Cuál sería la fotografía adecuada para comunicar quién es Doris?, así que solo ella tenía la última palabra:

-La fotografía en la que estoy sonriendo, porque así era mi hijo, risueño y feliz igual a mí. Sentenció Doris.

La siguiente elección era difícil, dado que era el momento en que Doris tenía que elegir qué fotografía de Oscar elegiría para articular a la obra. Entre tantas memorias y fotografías ella llegó al taller con la foto de un bebé. Era Oscar, de unos cuantos meses de nacido. ¡En *esencia* Doris es valiente! A partir de dicho momento Doris relató lo siguiente.



Fotografía 26, Suarez, C .*Capturando la esencia*. 2019.

Corazón de mamá un relato de Doris Tejada

Fotografía 27 de álbum familiar compartida por Tejada, D. 2019.



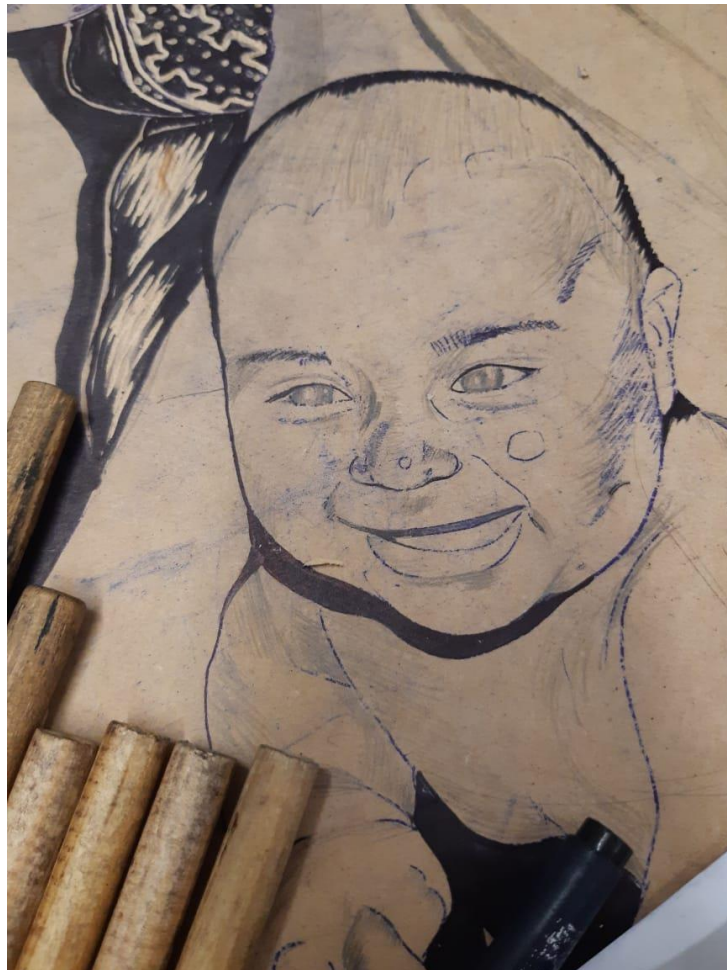
Elegí esa fotografía porque es muy importante para mí, ahí él tenía 8 meses, todavía le daba pecho y la escogí para que no se olvide ese legado -la maternidad- esas palabras y recuerdos; recordar es vivir y nunca va a salir de mi corazón

La frase *corazón de mamá* la recordé porque cuando él nació todo el tiempo yo le estuve dando pecho, lo alzaba, lo alimentaba y lo consentía, fue algo tan *maravilloso* el compartir esos momentos con ellos y verlos ir creciendo; son parte de la vida de uno. Hasta que llega el momento en que crecen y se van alejando un poco, porque ya no les gusta que uno los consienta tanto, es decir, que los apapache. Los hijos dicen: "No mamá, pero es que yo ya estoy grande" y pienso que de todas maneras *la mamá es la mamá* y siente apego a sus hijos, ¡claro! porque estuvieron en el vientre de uno, es decir, los hijos hacen parte de la vida de uno.

Entonces, alimentaba a mi hijo y en la medida en que él fue creciendo, de cierta edad, como de *un* año de edad empezó a balbucear. La gente le preguntaba a él que por qué estaba tan gordito, qué era lo que comía y él decía *corazón de mamá*, en vez de decir que era pecho o que era teterito, él prefería decir

que era el *corazón de la mamá*. A mi pareció tan bonito que le pusiera ese nombre porque es vida de vida. Lindo, lindo ese contraste, recordar es vivir.

Eso es lo que más motiva para seguir buscándolo hasta encontrarlo y saber la verdad, tal vez, si algún día puedo saber la verdad, ¿por qué se lo llevaron?, ¿qué pasó con él? tengo muchas preguntas.



Fotografía 28 de transfer sobre madera, Espitia, N. fragmento *corazón de mamá*, Xilografía, 2019.

Tallar corazón de mamá

El tiempo teje y crea nudos en las relaciones, el olvido no siempre es voluntario porque el pasar de los años desvincula recuerdos, la distancia entre lo que vivimos y lo que deseamos se convierte en un abismo, y muchas cosas se olvidan. Evocar no es suficiente, a veces necesitamos palpar y ver aquellos recuerdos que son anhelos y que son parte fundamental de lo que hoy somos. *Corazón de mamá* es la imagen del recuerdo y el olvido, la composición final de un proceso formativo que re-significa un pasado doloroso y lo lleva a la altura de una imagen de dignidad y respeto, que le da nuevos sentidos al recuerdo y se resiste al olvido en una inacabable lucha por el presente.



Fotografía 29 de práctica pedagógica, Tejada, D.
autorretrato, xilografía. 2019.



Fotografía 30 de registro de práctica pedagógica,
Tejada, D. Entintaje *Corazón de mamá*, xilografía, 2019



Fotografía 31 registro de práctica pedagógica,
grupo de trabajo. Proceso de estampación
Corazón de mamá, xilografía, 2019



Fotografía 32 registro de práctica
pedagógica, Bolaños, N. prueba de estado de
Corazón de mamá, xilografía, 2019.

El grabar como un acto político, inagotable.

Grabar memoria además de ser un verbo es un acto político frente al olvido, es un ejercicio que construye memoria, que evoca recuerdos, pero también, enuncia demandas de justicia; por tanto, el corpus de la experiencia genera un horizonte de sentido de cuyos acontecimientos tuvieron lugar en la subjetividad de los participantes. Unas pocas clases antes de la pandemia mundial por el Covid-19, Doris llegó a la clase a mostrarme unos delantales que se encontraba haciendo, en los que estamparía con una matriz: “Las madres no se rinden carajo”, elementos que ella pensaba obsequiarle a otras mujeres víctimas del conflicto armado.

Ver los conocimientos de grabado aplicados en otros proyectos personales de Doris son los indicios de un proceso que dio buenos frutos, porque el aprendizaje cobra sentido en la medida en que se convierte en parte de la cotidianidad y saberes para desenvolvimiento de la expresión simbólica, gráfica y enunciativa en el diario vivir, es decir, una experiencia significativa. Por esta razón, le pregunté:

-Dayan: Doris ¿Cómo aplicarías los conocimientos aprendidos en el taller?

-Doris: mi profe ¿qué cómo aplicaría esos conocimientos? en cuanto disponga de todo el material: la tinta, el rodillo, las gubias y todo lo que necesito para grabar empezaría por mostrarle a mis hijos lo fácil que es. ¡Al que le guste le enseño!, también le enseñaría a otras personas para que conozcan. Porque es muy bonito y necesario aprender a grabar. Cuando hice el grabado ¡Las madres no se rinden carajo! Mi hijo el menor me ayudó a terminar el corazón que elaboré con ayuda de ustedes en la universidad, el mismo grabado que use para estampar unos delantales. Mi hijo me dijo: - Mamá está muy bonito para estamparlo en una cartelera, me gusta el corazón y las palabras que lo acompañan.

A mi hijo le gustó mucho, entonces, le dije que le podía enseñar, ya que es una forma de practicar lo que aprendí y de dejar un legado en las personas. Es decir, lo uno aprende se puede transmitir, por ejemplo, lo bonito que me dejó este proceso de aprendizaje, lo bonito que se siente; porque, bueno, nosotras ya vamos de paso, yo voy allí doblando la esquina y tengo que dejarle mi legado a los nietos y a las nietas, me gusta enseñarles todo lo que yo he aprendido es maravilloso, gracias.

Esta fue una breve conversación, que me llevó a la reflexión sobre cómo el proceso formativo permitió tejer relaciones de empatía y amistad en torno a la construcción colectiva de sentido y saberes, a partir de lo que aprendimos en cada clase. Porque además de poner en práctica lo aprendido en el taller,

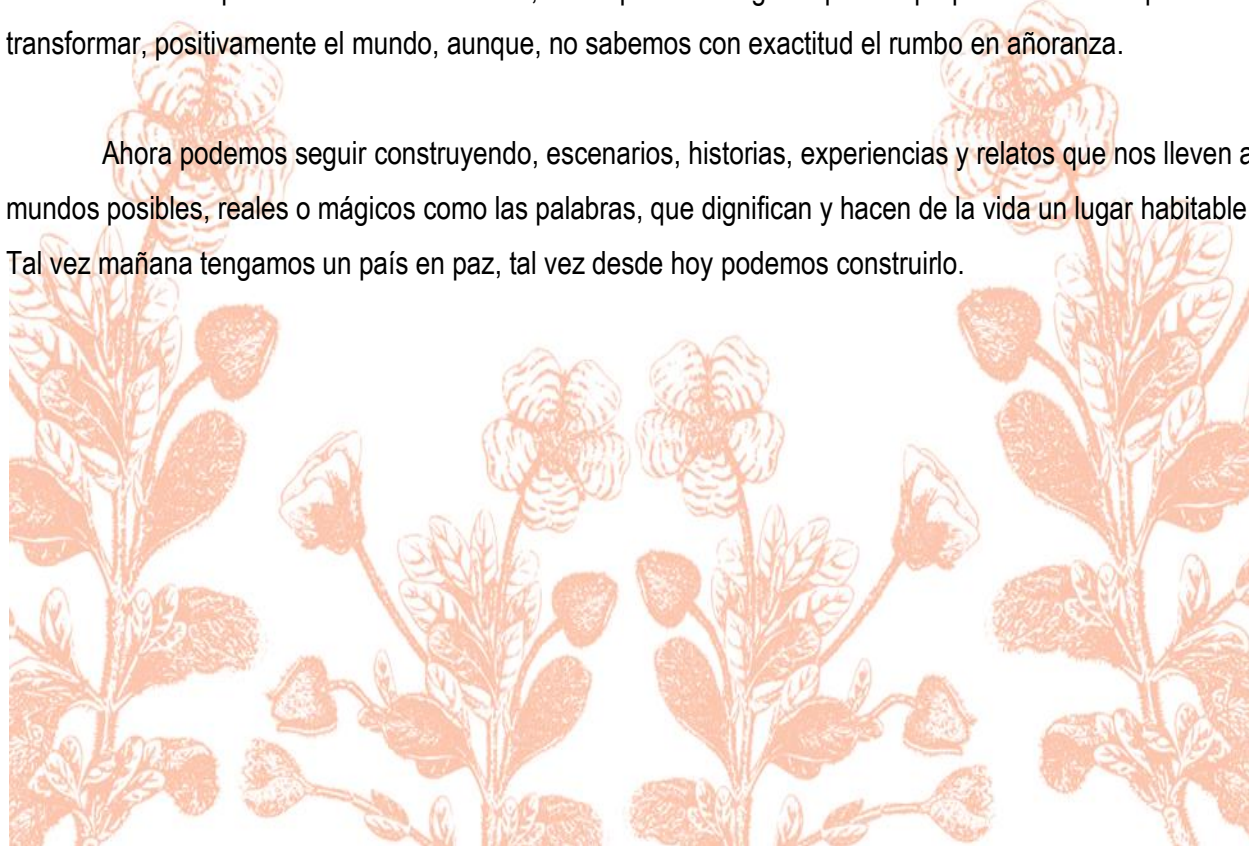
el grabar posee una serie de significados en Doris, el sentido estético y político que ella le ha otorgado en su práctica cotidiana. El proceso formativo creó reflexiones críticas y sensibles, que permitieron el reconocimiento de los –otros- a través de los medios artísticos que son, y se transforman en un hecho cultural.

Paz

Tal vez con el pasar de los años la vida nos ocupe en otras actividades cotidianas, aquellas que suelen llevarse el tiempo sin que se pueda percibir la magnitud que conlleva el pasar de los años. Tal vez afuera siga existiendo la violencia y la amnesia, tal vez afuera siga existiendo la indiferencia; pero tal vez, solo, tal vez mañana, afuera y dentro de nosotros cambie algo. Tal vez mañana, en un mes o algunos años el camino sea transitable, ameno, para encontrar rutas que prioricen el dialogo sobre el silencio, la paz sobre la guerra, la memoria sobre el olvido y el respeto sobre la ignorancia.

Finalmente, creo que el amor sigue siendo el motor para construir, siempre, sobre el tiempo, aparece una veta de amor que nos hace volver a creer, nos impulsa a imaginar que con pequeñas acciones podemos transformar, positivamente el mundo, aunque, no sabemos con exactitud el rumbo en añoranza.

Ahora podemos seguir construyendo, escenarios, historias, experiencias y relatos que nos lleven a mundos posibles, reales o mágicos como las palabras, que dignifican y hacen de la vida un lugar habitable. Tal vez mañana tengamos un país en paz, tal vez desde hoy podemos construirlo.



VI. Conclusiones.

El trabajo de grado, en su conjunto y, particularmente, el capítulo anterior evidencia la sistematización del proceso de enseñanza artística en grabado, a partir de la elaboración de relatos visuales y relatos escritos que recogen una parte de la experiencia formativa: Grabar en la memoria. Los relatos articulan y tejen significados del proceso de enseñanza artística visual en grabado y la memoria, como punto de reflexión para la reconstrucción y recreación de la subjetividad de los participantes, particularmente, de la integrante de MAFAPO Doris Tejada, con quien llevé a cabo el trabajo de acompañamiento, de manera personalizada. El capítulo anterior responde los objetivos específicos uno y dos del presente trabajo, el cual evidencia la reconstrucción de memoria a partir de la organización de archivo y la construcción de relatos en texto y grabado en torno a reflexiones sobre el proceso formativo llevado a cabo, en virtud de la construcción de memoria.

Este apartado de conclusiones se enfoca en los elementos más importantes de la experiencia sistematizada, el cual engloba los objetivos específicos antes mencionados y, en particular el tercero, el cual consiste en: Identificar eventos significativos para tematizar la construcción de memoria y reparación simbólica en el proceso formativo adelantado con Doris Tejada (Integrante de MAFAPO). Esto permite dar mayor profundidad a la praxis educativa en torno a la enseñanza, la construcción de relato y el aprendizaje intersubjetivo. El texto posee un horizonte de sentido enmarcado en tres categorías, para interpretar elementos que se encuentran interconectados, articulados, sujetos de una experiencia colectiva.

En la primera categoría de interpretación, se resaltan los principales hallazgos y derivaciones teóricas de este trabajo, a la luz de lo que implicó el proceso formativo y de indagación empírica, de la reconstrucción de memoria personal e histórica a través del grabado. En la segunda categoría, se presenta una reflexión sobre la importancia y los alcances de la construcción de relatos orales y visuales, en medio de la experiencia artística formativa, a través de la producción de archivo. Finalmente, la tercera categoría emergió de la reparación simbólica, con relación a los relatos visuales y orales contruidos a la luz de la re significación de la misma.

En suma, se pretende resaltar los principales hallazgos del estudio, en relación directa con la pregunta general de esta investigación, sin embargo, es preciso mencionar que estas derivaciones

conceptuales son una sola mirada sobre el proceso, por lo que este trabajo es una interpretación que apunta a seguir indagando los alcances del campo de la educación artística visual con poblaciones víctimas del conflicto armado, como potente escenario para la transformación de la cultura en Colombia.

El proceso formativo

El proceso formativo fue el detonador de la memoria, al que he considerado en dos manifestaciones: evocar y relatar. Evocar, porque en el caso específico del proceso de acompañamiento llevado a cabo con Doris Tejada se presentó el ejercicio creativo de tallar imágenes, las cuales se encontraban acompañadas de narrativas: del pasado, prospectivas y cotidianas. Éstas surgieron de las narrativas y la reflexión sobre archivo hecho y recopilado en el proceso formativo, conformado de fotografías familiares, bordados, telares y algunos objetos pertenecientes a Doris. Al respecto, para Guasch (2011):

El archivo es la recuperación objetual de distintas imágenes y artefactos que funcionan como detonador de la memoria es decir, es un acto de la mnemé¹ suplemento mnemotécnico que preserva la memoria y la rescata del olvido, de la amnesia, de la destrucción y de la aniquilación, hasta el punto de convertirse en un verdadero memorándum.(pág. 14)

La recuperación de archivo artístico se dio de manera procesual, esto es, volver sobre aquellos elementos posibilitaron una lectura constructiva y deconstructiva del pasado de Doris, porque remite al recuerdo de aquellos pasajes de la vida que fortalecen vínculos con el presente, mediante el reconocimiento de aquellos elementos cotidianos que parecían relegados; por lo que traerlos al presente propició memoria que resanó grietas y forjó otros recuerdos que incidieron e inciden en su presente. Esto implicó, además, conocer y reconocer el camino transitado.

De este modo, la enseñanza del grabado posibilitó el ejercicio de la memoria, desde el escenario educativo construido y reconstruido para la organización MAFAPO, para que desde allí, las madres del colectivo participes de la experiencia, enunciaran sus propias voces, y plasticidad todo lo que las caracteriza; sobre sus biografías, recuerdos, anhelos y luchas. Todo ello contado mediante el grabado, del cual se evocarán sus experiencias para 'inmortalizarlas' a través de la gráfica, como un puente de unión entre la

¹ Guasch precisa en que la Mnemé– es el recuerdo vivo, espontáneo, fruto de la experiencia interna.

memoria y el arte, porque el arte recupera la memoria, la cuenta, la expresa y la reescribe como una lucha permanente contra el olvido, por parte de quienes han sido olvidados o silenciados.

El ejercicio artístico en grabado propició una narrativa del recuerdo y del olvido, para construir un relato, a la vez, sensible y fuerte como el: ser madre. Por una parte, el ejercicio del grabado se convirtió en el medio propicio para expresar simbólicamente una narrativa del recuerdo de maternidad y, por la otra, se dio como manifestación de un pasado latente y vivo, como lo es el de la lucha de las integrantes de MAFAPO.

De este modo, el ejercicio artístico en grabado además de poseer una carga simbólica, se enmarca en el proceso formativo que en su realización plástica y experiencial se inscribe en el plano de la plasticidad, esto es, lo real como estrategia para la experimentación y transformación de la subjetividad; con esto me refiero a la intervención sobre el pasado, para traerlo al presente y a la realidad a través de la imagen. Es decir, la posibilidad de ver los recuerdos a través del grabado. Esta relación permitió tejer y afianzar el proceso de memoria en Doris Tejada. Es como un breve recorrido en el que quiero resaltar que la valoración sobre los grabados realizados no deviene de la cantidad de técnicas y procedimientos hechos durante el proceso de enseñanza, sino en el valor experiencial, subjetivo y de reconstrucción de memoria. Rubiano (2014) menciona que:

[...]El arte antropologizado no se valora a partir de cuestiones estéticas, formales o técnicas, sino a partir de su efectividad en el plano de lo "real": el impacto en una comunidad, en la formación de ciudadanos, en la inserción de población en conflicto, en la construcción de memoria, etc. (pág. 88)

En efecto, grabar en la memoria fue un escenario de trabajo colectivo para el reconocimiento del otro, mediante procesos de sensibilidad que surgen del arte al contar sus historias de vida, luchas, derrotas y asuntos cotidianos. Así mismo, al hablar de la enseñanza artística en grabado es preciso hablar del lugar de la experiencia, aquel que intenta escaparse de la lógica de lo ordinario, común o simplemente normal, al que denomino intersticio experiencial, lugares y momentos en lo que Doris Tejada construyó y experimentó su propia memoria, desde otro lugar de expresión simbólica. Aquí resulta, valioso destacar el lugar de la experiencia artística, retomando las palabras de Larrosa:

[...] el lugar de la experiencia soy yo. Es en mi (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, pág. 89)

En suma, la experiencia sucede en el sujeto mismo. Ahora bien, como docente en formación concibo que en el proceso de enseñanza generó una experiencia amena, tranquila y lo suficientemente amable para Doris Tejada viviera la memoria desde el lugar de la tranquilidad, desde la escucha atenta de sus relatos, de sus memorias; por esta razón, las planeaciones de clase se encaminaron a evocar su memoria, especialmente las que provenían del ejercicio artístico visual, imágenes y narrativas que ella proponía; sin preguntas quebrantadoras, con silencios respetuosos, estrategia que ayudó a mantener la distancia evitando: " [...] el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona." (Ríos, 1996, pág. 21)

Por otra parte, quisiera destacar el componente formativo. El término es abarcador, sin embargo, es necesario ponerlo en tensión y considerar que poco tiene que ver con la transmisión técnica de conocimientos, por el contrario, se trata de la guía de saberes que se comparten y se construyen en relación con las actitudes y valores adquiridos en interacción con la otredad. El formarse es un proceso de aprendizaje, en que los conocimientos no obedecen a una lógica lineal y estática sino a la una constante de ir y venir sobre los aprendizajes, así Para Gadamer, citado por Ríos (1996):

Aquello que está más allá de las capacidades previas, es lo que constituye el objetivo de la formación, la cual no consiste en llegar a ser más hábil o más diestro de acuerdo con un baremo, sino en que "uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (pág.18)

Entonces, la formación en el sentido amplio de transformar adquiere sentido, en la medida en la que los sujetos se apropian del mundo y sus saberes, en otras palabras es posible ver el pasado con otros sentidos, para descubrir nuevos modos de relacionarse con la vida, el pasado, el presente y las proyecciones de futuro. Es una relación de lo que el sujeto es como persona y los modos de conocer el mundo que lo rodea. Porque [...] comprender implica el no poder creer en lo que se creía antes, y en consecuencia, mirar el mundo de otra manera (Ríos, 1996, pág.33).

Formar implica transformar, el conocimiento se transmite pero adquiere sentido cuando se convierte en una nueva mirada y actitud frente al mundo y los modos en que nos enfrentamos a los problemas

cotidianos. Cuando el conocimiento sale de la clase de arte y se convierte en parte de la vida de alguien estamos hablando en términos de ganancia educativa. Es valioso destacar como Doris aprendió grabado para hacer su memoria y movilizarla en su círculo social. A continuación, volveré sobre algunas palabras expresadas por Doris, que a mi modo de ver reiteran parte del aprendizaje:

A mi hijo le gustó mucho, entonces, le dije que le podía enseñar, ya que es una forma de practicar lo que aprendí y de dejar un legado en las personas. Es decir, lo uno aprende se puede transmitir, por ejemplo, lo bonito que me dejó este proceso de aprendizaje, lo bonito que se siente; porque, bueno, nosotras ya vamos de paso, yo voy allí doblando la esquina y tengo que dejarle mi legado a los nietos y a las nietas, me gusta enseñarles todo lo que yo he aprendido es maravilloso, gracias. (Doris tejada,2020)



Fotografía 33 grabado y bordado, Tejada, D. Las madres no se rinden carajo, Bordado sobre grabado,2020.

Entonces, el proceso formativo ¿a quién transforma? Me arriesgaré a decir que transforma a todas(os) los que hicimos parte del proceso de práctica pedagógica: los docentes en formación, los profesores que coordinaron este espacio, Doris Tejada y las demás integrantes de MAFAPO. Porque esto implicó un cambio en el pensamiento, los saberes, el sentir y la proyección de lo que se: piensa, sabe, quiere, siente y se proyecta en discursos sobre la memoria. En este caso, se articularon diálogos de lo artístico (el grabado y el bordado) y la memoria para construir saberes que implicaban una respuesta de -sí misma-

(Doris Tejada), de los saberes previos que la acompañan y de los aprendidos en el proceso, y que ahora fortalecen sus propias formas de construir memoria.

En efecto, se creó un diálogo por la memoria desde el grabar y el bordar, el nombrar y narrar parte del pasado y de las consignas que hoy acompañan su lucha: “¡Las madres no se rinden carajo!, reflexión que se produce de forma circular, de ida y de vuelta, y que en la dinámica de ir y venir transforma la experiencia, y le da nuevos sentidos.

Por otra parte, mi compañero Nicolás Espitia y yo también fuimos lugar de experiencia, en tanto docentes en formación: porque la narrativa de Doris tocó nuestra sensibilidad, nos llevó a reflexionar y a tomar postura crítica frente a la relación entre memoria y creación gráfica. Así, la práctica pedagógica nos permitió el encuentro para reconocernos y reconocer al otro. Con esto quiero resaltar el lugar de las experiencias colectivas, porque allí se promueve una mayor comprensión de lo que vemos, construimos y entendemos del pasado; porque las comunidades narran en virtud de abrir espacios de conocimiento y reflexión, sobre un pasado que los involucra como individuos y, a su vez, como parte de un colectivo social. Esto significa hablar en términos de alteridad, entendida ésta como “la posibilidad de reconocer que los derechos del otro están profundamente relacionados con los míos, y somos ambos sujetos de cambio para que estos se garanticen” (Rincón, 2016, pág. 23).

El reconocimiento del otro implica escuchar y estar atento a sus necesidades, deseos y anhelos de expresar y compartir. De este modo, la narrativa de Doris Tejada fue el centro de la realización de los grabados. Fue a partir del diálogo y de la confianza generada entre los docentes en formación y ella que se logró una mayor participación y experimentación estética. Al respecto, es preciso, mencionar que:

El arte contemporáneo, en cierta forma continuador de las propuestas del final de las vanguardias modernas, se está caracterizando por enfatizar las cuestiones referidas a la narración de historias, por abordar temas controvertidos o por sus cada vez más frecuentes llamadas de atención sobre aspectos sociales y políticos. Todo ello realizado mediante obras que priman la atención a las cuestiones de orden narrativo que a las de orden formal. (Aguirre, 2006, pag.11)

En este orden de ideas, la reflexión sobre la escucha y la construcción de relatos es inagotable porque es en esta relación que se enriquece el proceso formativo.

El relatar

La construcción de relatos escritos y visuales fue creciendo, en la medida en que se articulaban una suma de significados que surgieron de la experiencia estética, entre el hacer y el narrar, la imagen y la palabra. Acerca de esto Aguirre nos menciona la experiencia como relato abierto, en el que el arte se presenta como un condensado de significados que permite comprender que “[...] el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad de experiencia, a través de la cual han sido creados y mediante la cual son percibidos o usados [...] la obra de arte no como un texto cuyo significado podemos llegar a desvelar, sino como a un condensado de experiencias generadoras de infinitud de interpretaciones.” (Aguirre, 2006, pag.14).

De este modo, el arte en el proceso de enseñanza posibilitó un conocimiento dialógico, mediante el cual el grupo de trabajo: Doris, Nicolás y yo participamos en la creación de un relato de memoria desde y para la dignificación la memoria de Doris Tejada; relato que alude a la maternidad. Ciertamente es que la narrativa proyecta una memoria de maternidad en grabado como una imagen de denuncia social y de resistencia al olvido pero, sobre todo, una imagen de sensibilidad profunda que refleja una lucha ante la re-victimización.

El proceso permitió comprender la creación de la obra como un cúmulo de significados culturales que surgieron durante el proceso formativo, porque el grabado “más que ser objetos aislados”, se articulan a un sentido narrativo, aquí he de referirme también a las posibilidades y al valor del arte frente a la memoria:

[...] como testimonio y posibilidad de enunciación y visibilidad de versiones alternativas del pasado que no pueden ser expresadas en otros tonos, en otros lenguajes, es aquí como algunas prácticas estético-artísticas contemporáneas en Colombia se constituyen como gramáticas del recuerdo, como testimonios de lo indecible. (Martínez, 2011, pág. 45)

En efecto, narrar el pasado implica seleccionar recuerdos y olvidos para crear una fuente de conocimiento que permita comprender, en retrospectiva, el tiempo vivido. Aquí la memoria nos permitió identificar el camino recorrido, por parte de Doris, en un conjunto de experiencias positivas y, por supuesto, negativas que influyen en su identidad hoy.

Si bien, la memoria individual sucede en la subjetividad, no se construye en y desde la absoluta soledad, puesto que, como seres sociales producimos narrativas en la interacción con otros. Esto quiere decir que el proceso de enseñanza del grabado fue el medio oportuno y preciso para ayudar a tejer un pasado doloroso, en contraste con un presente cargado de significados sociales, políticos y culturales, que hoy influyen en el presente. Así, la educación artística visual muestra el valor de lo que gozamos diariamente y lo lleva a la reflexión.

Entonces, se comprende que la educación artística pone la mirada sobre el sujeto que experimenta a través del arte, por lo tanto, se aprecia que la experiencia artística es una posibilidad y un camino para la formación de sujetos críticos y sensibles, capaces de reconocerse y reconocer a los –otros- a través de los medios artísticos que son, y se transforman en un hecho cultural para la construcción de memoria

Esta interpretación sería incompleta si no se destaca el valor del proceso de enseñanza realizado, el cual se trazó en un horizonte de expresión artística en relación con el ser y estar en el mundo. Uno de los fundamentos de la práctica que desarrollé fue enfatizar en la experiencia como lugar de transformación, mediante la creación de las imágenes, que desembocó en un fortalecimiento del pasado de Doris, desde lo no contado, desde lo no narrado oralmente.

El proceso de creación de la obra Corazón de mamá cuenta, a su manera, desde el amor, desde la añoranza del hijo perdido, un hecho de violencia del que han sido víctimas numerosos jóvenes en nuestro país: ejecuciones extrajudiciales; pero también es un relato personal y sensible expresado mediante la representación de una maternidad que se resiste al olvido, y a la vulneración de los derechos humanos- el derecho a la maternidad-. En este sentido, el ejercicio del grabado se presentó como un medio para expresar y comunicar lo innombrable, lo que cuesta decir en palabras, lo que en ocasiones justifica un profundo silencio que acalla lo entrañable y personal de un sujeto.

La violencia y las violaciones de derechos humanos inciden sobre la maternidad como una expropiación a las mujeres de esta experiencia que pasa únicamente por su cuerpo. Expropiación porque impidieron de forma directa y brutal que ellas actuaran con libertad respecto de su capacidad de ser madres. (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013 , pág. 306)

En esta vía, las imágenes son una forma de evocar la memoria. La construcción de la narrativa visual expuesta en este trabajo implicó rememorar y traer al presente los registros de un acontecimiento doloroso del pasado; pero se trata de un pasado narrado desde otro lugar.

Los frutos del proceso formativo, en el que Doris Tejada ha adoptado una postura de empoderamiento, son formas de rememorar que complementan y se articulan a la constante construcción de memoria. El relato amplía el espectro de lo que visualizamos del pasado, y conforma nuevos sentidos, es decir, otras formas de representación de lo ocurrido en la biografía. Se trata de un relato al que denomino: el lugar de la dignidad, que configura el encuentro de Doris consigo misma.

Es esta singularidad de los recuerdos, y la posibilidad de activar el pasado en el presente –la memoria como presente del pasado– lo que define la identidad personal y la continuidad de sí mismo en el tiempo [...] el núcleo de cualquier identidad individual o grupal está ligado a un sentido de permanencia (de ser uno mismo, de mismidad) a lo largo del tiempo y el espacio. Poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad (Jelin, 2002: 25).

Por otra parte, compartir el relato construido afianza la historia de vida de los participantes de la experiencia formativa, porque que es a través del valor que los otros le otorgan al relato, que se le reconoce como fuente de experiencia y conocimiento, como la voz del amor encarnado en una lucha inacabada. Es así como emerge un mayor sentido en el grabado, en la medida en que se goza la experiencia artística a luz de su lugar histórico, es decir, a partir de que puedan ser experimentadas “[...] en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados, aceptando que sus significados pueden cambiar con el cambio de las prácticas y las realidades que condicionan nuestra experiencia.” (Aguirre, 2006, pág.15)

Esto permite, en principio, que la memoria pase de ser privada a ser compartida, en el ámbito público, esto es, que se convierta en posibilidad de conocimiento y reflexión sobre el pasado, y en potencia de proyección al futuro, de este modo: “[...] La memoria, echada a andar en el ámbito público, puede reedificar sentidos del pasado, y al hacerlo puede impulsar olvidos, acallar grupos y desconocer eventos o puede alentar una mayor democracia y promoción de los derechos humanos”. (Arias 2018 pag.28).

Hablar en términos del proceso formativo implica hablar de la transformación de quienes hicieron parte de la experiencia de la práctica pedagógica, dado que, el conocimiento que emergió y circuló en cada uno de los participantes, más que un conocimiento estático se dio como posibilidad de cambio y reflexión a nivel personal y colectivo. Compartir y comunicar las experiencias compartidas propició la visibilidad y enunciabilidad de nuestro pasado reciente, desde la voz de una comunidad de memoria construida en el escenario de práctica pedagógica.

[...] el arte político que pretende intervenir lo “real”, es decir, las prácticas que trabajan con o para la comunidad, así como aquellas que pretenden crear una, no son ajenas tanto a los discursos políticos como a los modelos económicos de las últimas décadas, es decir, responden y al mismo tiempo retroalimentan las políticas culturales que ven en el arte una forma de intervención simbólica en las comunidades en conflicto, marginales, violentadas o excluidas. (Rubiano, 2014, pág. 90)

Entonces, la necesidad de la memoria está en traerla al presente para contarla y visualizarla, por sobre todo, construirla desde y para resarcir el pasado de quienes han sido acallados.

Reparación simbólica

La práctica pedagógica realizada de manera situada (laboratorio de creación) respondió a una estrategia de trabajo colaborativo que desembocó en procesos de reparación simbólica, mediante una acción cultural que reconoció a MAFAPO no como víctimas, sino como un colectivo con capacidad de agencia.

MAFAPO tiene un pasado de dolor, a partir de un acontecimiento traumático que afectó las vidas de sus integrantes. No obstante, ellas han adoptado una postura de resiliencia y lucha frente a las ejecuciones extrajudiciales cometidas en contra de sus familiares (hijos y hermanos). Es así como la práctica pedagógica re-significó parte del pasado del colectivo, desde evocar relatos distintos a los ya expuestos anteriormente: memorias derivadas de lo más íntimo de sus recuerdos y olvidos.

Si echamos un vistazo sobre el proceso de realización de grabado se puede resaltar que en medio del hacer plástico hay una constante re-significación de la memoria, porque el proceso de grabar implica: elegir cada imagen, realizar el transfer, tallar, hacer una prueba de estado y, finalmente, estampar el

recuerdo y la narrativa que acompañan el proceso de realización y, por ende, la experiencia artística. Aquí he de mencionar el valor que ha tenido para Doris Tejada ver el retrato de su hijo Oscar en diferentes edades, en especial, cuando era bebé. Se trata de un recuerdo de aquellos momentos cargado de mucha sensibilidad, que sin duda dignifican su memoria y lucha, un pasado con una gran ruptura, el mismo que la impulsa seguir buscando la verdad y la justicia.

Aunque la intención inicial del proceso formativo no era la reparación simbólica, de la experiencia emergieron relatos de recuerdos de discontinuidad y ruptura, pero también de cotidianidades del pasado, se trata de fragmentos que hoy abanderan la re significación de algunas de las memorias de las integrantes del colectivo, con el profundo deseo de sanar alguna de las grietas. Por ejemplo, de un abanico de posibilidades Doris eligió una experiencia específica: ser madre, una memoria que genera dolor, pero también un pasado de vida tejido por recuerdos entrañables, fuertes y sensibles, como lo fue su maternidad, símbolo de amor pero, sobre todo, de lucha. Un pasado que le permite a Doris entenderse desde su lugar en el mundo más íntimo, su visión y experiencia de un pasado que le pertenece y que hoy le da la fuerza y la valentía para tejer memoria desde sus prácticas y el aprendizaje adquirido durante el proceso formativo.

El proceso formativo permitió reescribir algunos recuerdos y olvidos a través de la imagen y la palabra, posibilitando la re significación de algunos acontecimientos, porque la conjunción del grabado y la palabra son una potente conjunción para contar hechos del pasado, reflexionar y, sobre todo, para compartir y disfrutar del proceso de aprendizaje.

La memoria en articulación con el grabado permite memorizar y tallar: hacer incisiones, sacar bocados, en últimas, seleccionar cuidadosamente que quedará de la imagen recordada. Se trata de la gestualidad que acompaña la selección de recuerdos y olvidos. El grabado posee la capacidad de movilización porque posibilita la reproductibilidad de la imagen, trasmisible, comunícale, inagotable.

Finalmente, estos hallazgos desembocan en nuevas preguntas y retos que emergen del ejercicio investigativo, al que denomino horizonte, para seguir evaluando y reevaluando la incidencia del campo de la educación ártica visual en la reconstrucción de tejido social.

Seguir el camino de la enseñanza en grabado para la reconstrucción de la memoria y la reparación simbólica

Al intentar dar un cierre al trabajo escritural quedan inquietudes sobre aquellos elementos de análisis y reflexión que pudieron quedar fuera de la experiencia sistematizada, es decir, elementos a los que se puede volver para reflexionar con mayor profundidad, del mismo modo que la necesidad de seguir buscando posibilidades para la continuidad de los procesos formativos, con otros grupos poblacionales que le apuestan a un país justo y en paz. Por esto, es valioso mencionar que el espacio de práctica pedagógica contribuyó no solo a la construcción de memoria, sino a una reflexión sobre la enseñanza del grabado, como una valiosa estrategia para generar experiencia artística. En suma un escenario de disfrute en el que la metodología de enseñanza desembocó en aprendizajes de largo alcance como: lo ético, político y estético con relación a la imagen y la memoria.

Es por esto, que se destaca el valor de la práctica pedagógica por ser un espacio para el dialogo, el aprendizaje y la construcción de memoria. En palabras de Cecilia, en la ceremonia de graduación de la Universidad Pedagógica Nacional:

[...] Profe, a mí nadie me puede quitar o arrebatar lo aprendido de ustedes, nadie me puede quitar una memoria viva, la memoria que plasmamos en una tabla. Es una memoria que podemos llevar para siempre, en resto de mi vida, es una memoria que la pude marcar con mis propias manos, es una memoria de la cual todos debemos sentirnos orgullosos, de una institución que es, y lo digo con orgullo, la única que nos ha abierto las puertas para que nosotras entráramos a estudiar, a grabar y a contar con nuestros chicos universitarios, nuestras historias y nuestras experiencias de vida. Le doy gracias a esta universidad, les doy gracias por abrirle un paso a la memoria. Porque es muy cierto para todos ustedes y para todo el mundo que: ¡Un país sin memoria es un país sin historia, porque las madres de Mafapo ¡no se rinden carajo!! (2019)

Estas palabras dan cuenta del impacto de los procesos artísticos visuales en la reconstrucción de memoria, para la reparación simbólica en grupos poblacionales que posiblemente pueden ser re-victimizados por el Estado (en casos de desatención de sus demandas de justicia). Es por esto que, a modo de cierre del trabajo escritural se sugerirá una breve ruta sobre posibles caminos para el desarrollo de futuros trabajos con poblaciones víctimas del conflicto armado.

Planteo tres tópicos para la orientación y el análisis de futuros procesos: el primero consiste en el reconocimiento de poblaciones vulnerables como sujetos de derecho, con capacidad de agencia, para la reconstrucción de memoria desde sus propias voces y plasticidad, así como el reconocimiento de los aportes y contribuciones al desarrollo de paz en el país. El segundo tópico sugiere apropiarse de las estrategias metodológicas desarrolladas en este proyecto: el relato autobiográfico y la enseñanza del grabado como estrategias para propiciar y adelantar trabajos sobre memoria personal e histórica. Finalmente, un tercer tópico, a modo de indagación teórica, tiene que ver con la inserción de la identidad como tema transversal a la elaboración de relatos escritos y visuales, para el afianzamiento de los actores sociales con sus propias historias de vida y el rol que cumplen en sociedad.

El reconocimiento de los actores sociales como sujetos con capacidad de agencia consiste en comprender en el ejercicio educativo la facultad de libertad de una persona, frente a la elección y ejecución de actos para lograr objetivos propios, en la búsqueda de valores que le permitan constituirse como sujeto de derecho al llevar a cabo acciones de cambio para alcanzar objetivos propios y positivos para la propia vida y a la vida de –otro- .

Esta claridad de vislumbrar el camino a seguir implica que la libertad de agencia se encuentra cognitivamente informada por valores compartidos y/o compromisos asumidos con otras personas. Esta cognición de lo común también posibilita una instancia pública de razonamiento donde se discuten los valores en juego y las metas anheladas. (Leiva, 2015, pág.11)

Por tanto, una persona ejerce su capacidad de agencia cuando alcanza autonomía; decide desde la libertad y el acto consciente de aportar constructivamente [...] expresa un propósito consciente de transformar el mundo, alcanzar una meta razonablemente valorada. (Leiva, 2015, pág.15) Entonces, el propósito sería lograr dichas relaciones en el transcurso del acto educativo, para permitir que la experiencia educativa transite por un camino de mayor empatía y reconocimiento de la otredad.

Por otra parte, es propicio continuar con procesos de enseñanza en grabado como mediación para reunir, rescatar y narrar las memorias de vida de los actores sociales, por medio del aprendizaje de procedimientos en linografía y xilografía como expresiones artísticas, que poseen un condensado de significados, que emergen de la experiencia y la actitud sensible frente a la plasticidad. El gesto del grabado

articula analogías sobre la memoria por el hecho de seleccionar qué recuerdos trazar y tallar, como acto del recuerdo, para entintar y reproducir la imagen como resistencia al olvido.

La técnica, al menos en las artes visuales contemporáneas, no es algo que exista a priori o independientemente de las ideas, ella se configura simultáneamente y coexiste con todo el proceso de producción. Así, parte de la acción creadora está en hacer hablar el material de maneras igualmente creativas, resignificarlo a partir de las decisiones técnicas que exijan los problemas que se aborden. (Ministerio de Cultura, Dirección de Artes, 2020, pág. 2)

Es necesario, por tanto, expandir la capacidad exploratoria en grabado, con la inserción de nuevos materiales para el desarrollo de las prácticas con las comunidades, ya sea la exploración en nuevos materiales para tallar, materiales de impresión o tintas naturales pertenecientes al contexto educativo.

Desde esta perspectiva, también se pueden articular formas de construir relato gráfico y escrito con medios propios, es decir, la implementación de materiales al alcance de las comunidades de aprendizaje, y así permitir la recreación de la memoria a través de medios artísticos, para resanar grietas y promover procesos identitarios individuales y colectivos; la elaboración y reelaboración de relatos escritos y visuales propicia la resignificación de hechos del pasado que permiten, no solo, volver a recuerdos, sino tomar posición frente al lugar del hoy de los actores sociales; es decir la identidad con relación a la reconstrucción de un camino transitado para la reflexión y la transformación en relación al ser y estar en el mundo.

Del mismo modo, en la relación entre relatos escritos y visuales surgen nuevos caminos para seguir indagando en el campo de las artes visuales en la construcción de memoria, encaminadas a propiciar experiencias basadas en la dignificación y la reparación simbólica a víctimas de conflicto armado, mediante, la orientación al auto-reconocimiento y el reconocimiento del otro a través de medios artísticos, para posicionar cada vez más la educación en artes visuales (grabado, bordado y otros medios artísticos). En suma, generar reflexiones en torno a la visualidad y el lugar y los alcances en nuestras vidas. Aquello que pasa por el filtro de lo emocional, lo racional y lo crítico en el acto educativo.

Bibliografía

- Aguirre, I. (2006) *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Navarra: Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/document/104895688/Imanol-Aguirre-Arriaga-Modelos-formativos-en-educacion-artistica#scribd>
- Aguirre, I. (2012). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. En: Sensibilizar el pensamiento: Las veredas de la Educación Artística: *Revista electrónica de Educación. Claroscuros en la Educación*. ISSN 2594-0597 núm.20 (Mayo).Disponible en: <http://palido.deluz.mx/articulos/702>
- Aguirre, I. (2015) *Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia*. En: *Docencia: revista de investigación educativa* (Colegio de Profesoras y Profesores de Chile) Núm. 57 (Diciembre) p.p. 4 – 14.
- Arias, D. (2017) *Enseñanza del pasado reciente en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ávila, M. ; Galindo, K. ; y Ramirez, L. (2018) *Más allá del silencio y el olvido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrera, A (2013) *Intersticios didáctica de las artes visuales. Un resto de investigación en educación artística desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beltrán, R. *Catedra Unesco de Cultura y Educación para la Paz UTPL*. Organización para las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura. Ecuador.
- Blas, J. (coord.) (1996) *Diccionario del dibujo y de la estampa. Vocabulario y tesauro sobre las artes del dibujo, grabado, litografía y serigrafía*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Calcografía Nacional.

CMPR. (2012). *Centro de Memoria Paz y Reconciliación, información general*. Recuperado en día del mes del año, en: <http://centromemoria.gov.co/informacion-general/>

Córdoba, D. (2016) *Aportes de las artes plásticas/visuales en procesos de sensibilización, reparación simbólica y construcción de la memoria Magdalenas por el Cauca, cartografías de la memoria y cuerpos gramaticales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de cultura. Dirección de artes. (2020) *Laboratorios de investigación - creación lineamientos*. Ministerio de Cultura República de Colombia en: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/Lineamientos%20de%20los%20Laboratorios.pdf>

Echeverría, R. (1993) *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago de Chile: Dolmen.

Freedman, K. (2006) *Enseñar la cultura visual: curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Guasch, A. (2011) *Arte y archivo, 1920-2010, genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Akal S.A.

Guasch, A. (2005) *Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar*. Materia 5. Medio impreso.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Guerrero, M. (1995) *Colombia a través del ojo del artista*. Bogotá: Banco de la República Colombia.

Hernández, F. (2007) *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Herrera, N. (2009) *La memoria y el arte en tiempos de soledad. Miradas 1 Arte Contemporáneo Iberoamericano*. Valencia: Universidad de Valencia - Arte cubano Ediciones y Centro de Arte Contemporáneo Wifredo Lam. pp. 261-269.

- Jara, O (1999) *El aporte de la sistematización a la renovación teórico práctico de los movimientos sociales*. En: La Piragua: revista latinoamericana de educación y política (CEAAL: Consejo de educación de adultos de América Latina), Núm.16 pp. 52 -60.
- Jara, O. (s.p.f) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Costa rica: Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias del programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL, en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1054>
- Jara, O. (2015) *La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador*. En: Docencia: revista de investigación educativa (Colegio de Profesoras y Profesores de Chile) Núm. 55 (Mayo) pp. 33 – 39.
- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Fondo de cultura económica.
- Leiva, E. (2015). *Poder, agencia y empoderamiento*. I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En: <https://cdsa.aacademica.org/000-079/13>
- Loeck, J. (2003). *Arte procesual*. En Congreso INARS : *la investigación en las artes plásticas y visuales* p.p. 29-35, Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Lucio A., D. (1989). *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones*. En: *Revista de la Universidad de La Salle*, (17) (Enero), p.p.35-46.
- Martínez, Felipe. (2013). *Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto*. Eleuthera. 9(2), 39-58.
- Pini, I. (1986). *Luis Angel Rengifo-Grabador*. En: *Escala: revista de investigaciones estéticas* (Universidad Nacional de Colombia) (Enero) s.p.f.

Quiñonez, M. (2017). *Recuperación de la Memoria desde la Ciudadanía por el Colectivo Cartografías, en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá, D.C.* Caldas: Universidad de Manizales

RCN Radio. (2018) Operación Orión, 16 años después las víctimas siguen buscando respuestas. Recuperando en días del mes del año, en: <https://www.rcnradio.com/judicial/operacion-orion-16-anos-despues-las-victimas-siguen-buscando-respuestas>

Ríos. (1996). *Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer*. En: *Revista educación y pedagogía* (Universidad de Antioquía), vol. 7, No. 14 y 15 (Segunda Época), pp.16-35. En: <https://www.oei.es/historico/na013.htm>

Rubiano, E. (2014) *Las formas políticas del arte. El encuentro, el combate y la curación*. En: *Ciencia política: revista de investigación académica y científico-política* (Universidad Nacional de Colombia) Vol. 9, núm. 17 (enero), pp. 79-96. En: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/50143/51653>

Ruiz, A. (2020) *El relato autobiográfico en la investigación social y educativa*. En: A. Ruiz y A. Narváez (coords.) *El método en discusión* (Cátedra Doctoral No.8) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ruiz, A. y Prada, M. (2012) *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Schmidt, M. (Dir.) (2019) *Almas que escriben, vidas en medio del conflicto*. Bogotá: CNMH.

Torres, A. (1999). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente* En: *Pedagogía y saberes: revista de educación* . (Universidad Pedagógica Nacional). No. 13 (julio-diciembre) p.p. 5-15 En: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/382>

Universidad Nacional de Colombia (1975), *Dibujantes y grabadores Colombianos*. Bogotá: Museo de Arte dirección de divulgación cultural Universidad Nacional.

Universidad del Rosario, Bogotá (2019) *Catedra Unesco*, página web. Recuperado el 8 del 5 del 2020, en:
<https://www.urosario.edu.co/Eventos-UR/NuestraU/Catedra-UNESCO/>

Anexos

Anexo 1: (Adjunto pdf diario de campo) & Anexo 2 fotográfico:



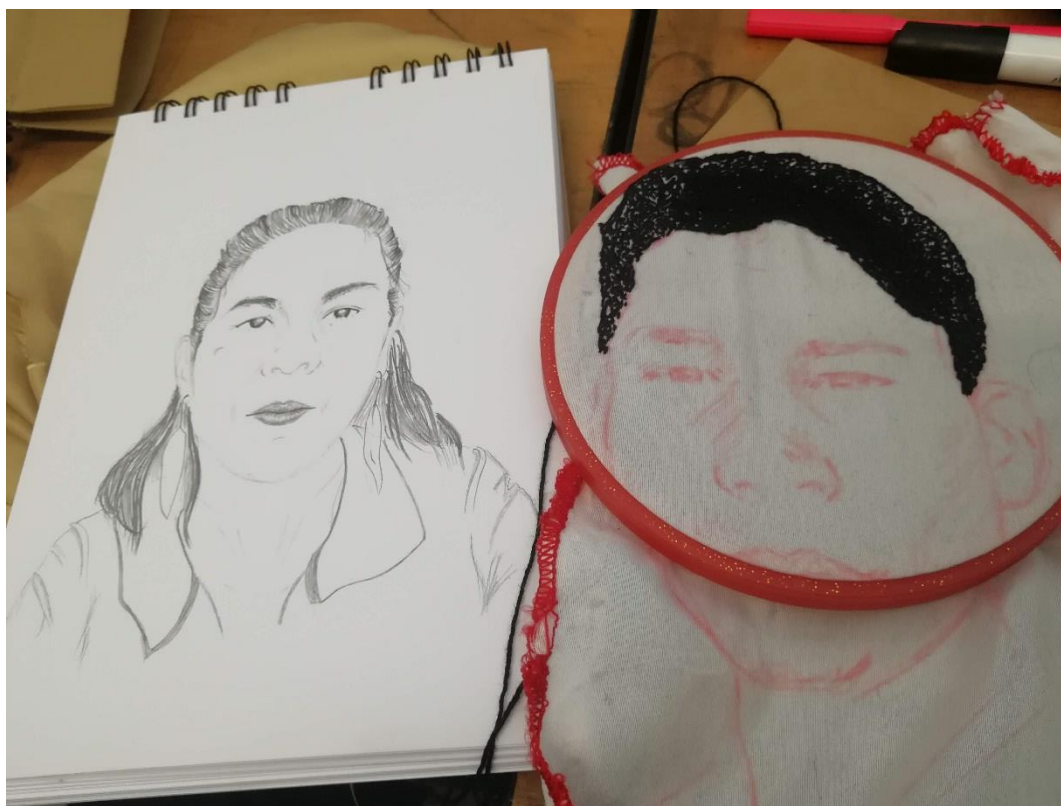
Fotografía 34 registro de práctica pedagógica, Suarez, C. *Telas*.2019.



Fotografía 35 registro de práctica pedagógica, Suarez, C. *Firma sobre prueba de estado* .2019.



Fotografía 36 registro de práctica pedagógica, Moya, D. 2019.



Fotografía 38 de registro de práctica pedagógica, Suarez, C. *Encuentro* .2019.



Fotografía 39 de registro de práctica pedagógica, Suarez, C. *Rostros* .2019.



Fotografía 40 de registro de ceremonia de graduación, Suarez, C..2019.



Fotografía 41 bordado, Suarez, C. *Grabando memoria*, bordado, 2019



Fotografía 42 bordado, Suarez, C. *Grabando memoria*, bordado, 2019