



Proceso de apropiación del uso pedagógico de los murales en la construcción de la memoria colectiva entre estudiantes de 11° de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez (2025)

Autores

Katty Yacira Machado Moreno

Karen Susana Velásquez Vargas

Tesis de maestría presentada para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos

Humanos

Modalidad Acción para una Cultura de los Derechos Humanos

Asesora

Susana Valencia Cárdenas, Doctora en Derecho

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

Marino de Jesús Cardona Duque

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

HERNÁN DARÍO AGUIAR GARCÉS

Decano de Escuela de Posgrados

Nombre del coordinador de la Maestría

César Alejandro Osorio Moreno

Dra. Diana Patricia Restrepo Ruiz

Mg. Juan Camilo Giraldo Molina

Evaladores

El trabajo de grado fue sustentado el 01 de octubre de 2026 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado 12 de 2026.

CONTENIDO

CAPITULO I. ASPECTOS PRELIMINARES	6
1.1 Introducción.....	6
1.2 Problema de investigación	6
1.3 Pregunta de investigación	9
1.4 Objetivos de la IAP	9
1.4.1 Objetivo general.....	9
1.4.2 Objetivos específicos	9
1.5 Justificación.....	10
1.6 Antecedentes de la IAP	11
1.6.1 Ámbito internacional.....	12
1.6.2 Ámbito nacional.....	15
1.6.3 Ámbito local.....	17
2. CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	21
2.1 Orígenes y evolución del muralismo como práctica social	21
2.2 Muralismo como recurso pedagógico	22
2.3 Memoria histórica y pedagogía de la memoria	22
2.4 Muralismo como Práctica Pedagógica	24
2.4.1 Muralismo para la resistencia y la memoria.....	26
2.4.2 Los murales como forma de resignificación territorial	28
CAPÍTULO III. DISEÑO METOLÓGICO	30
3.1. Enfoque.....	30
3.2. Paradigma	31
3.3. Método.....	33

3.4. Fases de la Investigación-Acción-Participativa	34
3.4.1 Diagnóstico.....	34
3.4.2 Investigación	35
3.4.3 Formación	36
3.4.4 Acción.....	39
3.5. Técnicas de recolección de información.....	42
3.6. Técnicas de análisis de la información.....	44
3.7. Instrumentos.....	46
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	50
4.1 Ciclo 1- Diagnóstico: lo que los jóvenes sabían, lo que callaban, lo que no veían	52
4.1.1 Propósito del ciclo.....	52
4.1.2 Acciones realizadas.....	53
4.1.3 Síntesis de hallazgos: los números que cuentan una historia.....	72
4.1.4 Interpretación dialógica: la paradoja pedagógica de San Carlos.....	75
4.1.5 Decisiones para el siguiente ciclo: lo que el diagnóstico obligó a repensar.....	76
4.1.6 Transformaciones observadas al cierre del ciclo diagnóstico	77
4.2 Ciclo 2- Formación: de la percepción transformada al saber construido	78
4.2.1 Propósito del ciclo.....	78
4.2.2 Acciones realizadas: los talleres diseñados por las investigadoras	79
4.2.3 Evidencias clave: el Mural de Situaciones como termómetro de la transformación	83
4.2.4 La palabra del artista: Joselo como fuente viva del proceso.....	91
4.2.5 Síntesis de hallazgos del ciclo formativo	93
4.2.6 Interpretación dialógica: tres voces en conversación.....	93
4.2.7 Decisiones para el siguiente ciclo	94

4.2.8 Transformaciones observadas al cierre del ciclo formativo	95
4.3 Ciclo 3 - Acción: el Museo de la Memoria como producción colectiva	96
4.3.1 Propósito del ciclo.....	96
4.3.2 Acciones realizadas: construcción del museo	97
4.3.3 Evidencias clave: las producciones que hablan.....	98
4.3.4 Síntesis de hallazgos del ciclo de acción	105
4.3.5 Interpretación dialógica: producciones, teoría, reflexividad.....	106
4.3.6 Validación participativa: lo que se logró y lo que queda pendiente	107
4.3.7 Sostenibilidad: posibilidades y limitaciones a corto, mediano y largo plazo.....	108
4.3.8 Transformaciones observadas al cierre del ciclo de acción.....	110
4.4 Reflexividad de las investigadoras: lo que aprendimos, lo que nos transformó	111
4.5 Categoría emergente: el muralismo como pedagogía del territorio	117
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	122
ANEXOS	128

CAPITULO I. ASPECTOS PRELIMINARES

1.1 Introducción

1.2 Problema de investigación

San Carlos es un municipio ubicado en el oriente del departamento de Antioquia, a 108 km de la ciudad de Medellín. El municipio cuenta con 16.838 habitantes entre la zona urbana y rural. En el casco urbano se encuentra la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez, la cual tiene anexa otras cinco sedes más en todo el municipio.

De acuerdo con Radio Nacional de Colombia (2021) San Carlos cuenta con 120 murales distribuidos en la zona urbana y rural, lo cual lo convierte en una de las galerías a cielo abierto más grandes del departamento. Los murales de San Carlos, elaborados en su mayoría por artistas locales como José López, conocido como *Joselo*, buscan resignificar el territorio con expresiones artísticas cargadas de color y magia que reflejan en las paredes de las casas, locales comerciales y demás edificaciones, los rostros y experiencias que quieren contar los sancarlitanos tras los devastadores hechos de violencia que vivió el municipio en el pasado.

Ahora bien, detrás de estos murales que actualmente embellecen las calles del municipio, se encuentran historias cargadas de dolor y violencia que con resiliencia los sancarlitanos han querido dejar atrás. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2024) entre 1998 y 2010, la guerrilla de las FARC-EP y varios grupos paramilitares cometieron 33 masacres en el municipio de San Carlos. La muerte de 219 personas en medio de estos hechos obligó a alrededor de 18.000 sancarlitanos, de una población estimada en 25.000 habitantes, a dejar sus casas para huir de la violencia.

Sin embargo, en la historia de este municipio sobresale la capacidad de sus habitantes para reconstruir una comunidad arrasada por los grupos armados. Es así como, a través de la institucionalidad local y nacional, el Estado ha acompañado el anhelo de las familias desplazadas por la guerra por retornar a sus tierras. Las labores de desminado en 30 veredas entre 2008 y

2012; el plan de reparación colectiva desarrollado a partir de 2014, y un plan local para el retorno y la reubicación desde 2015, son algunas de las acciones que han aportado para que este pueblo vuelva a vivir después del asedio de la guerra (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2024).

Las acciones emprendidas por autoridades locales permitieron el retorno de gran parte de los sancarlitanos a sus hogares y abrieron el camino a los habitantes, artistas locales y autoridades de orden local, regional y nacional, de reescribir la historia de este municipio a partir de diversas iniciativas como el arte, el fomento del turismo y el fortalecimiento de la presencia estatal.

A raíz de lo anterior, surge la iniciativa de los murales, que como lo menciona Joselo, en compañía de otros artistas nacionales e internacionales “escuchan a los pobladores e interpretan sus historias y las plasman en cada uno de los muros del municipio” (Radio Nacional de Colombia, 2021, parr.4). Estas historias no sólo relatan el dolor que les dejó la guerra, sino también el renacer de la gente sancarlitana, sus vivencias, las historias perdidas, su relación con el campo, entre otros.

En definitiva, los murales de San Carlos no solo hacen parte del patrimonio cultural inmaterial del municipio, que embellece sus calles, sino que son un elemento que propicia la reapropiación y resignificación del territorio desde la comprensión de los hechos del pasado que marcaron la historia del municipio hasta las nuevas páginas que sus habitantes han comenzado a escribir. Además, la reapropiación y resignificación del territorio que aportan la presencia de los murales, son ingredientes que encaminan la construcción de la memoria colectiva y la identidad cultural de los sancarlitanos, elementos que fortalecen la cohesión social.

Ahora bien, esta galería a cielo abierto, que podría ser una gran herramienta pedagógica para las nuevas generaciones, tal y como ocurre con otros escenarios como la Comuna 13 de Medellín, no es empleada por la institución educativa Joaquín Cárdenas Gómez para la formación de los estudiantes, situación evidenciada al aplicar el instrumento diagnóstico del árbol de la memoria, que consistió en que los estudiantes de grado 11 en un lado de la hoja plasmaran en las partes del árbol indicadas las causas y consecuencias del conflicto armado y las diferentes acciones o proyecto de paz que surgieron en el municipio después del retorno.

En el otro lado de la hoja, debían escribir las anécdotas, relatos familiares, despojos y tristezas que dejó el conflicto armado dentro de su núcleo familiar. Finalmente, los estudiantes dieron sus percepciones sobre los murales de San Carlos, su significado, importancia y aporte de estos en la construcción de la memoria colectiva de los sancarlitanos.

No obstante, se pudo constatar que a pesar de que los estudiantes de grado 11° tienen conocimiento sobre el conflicto armado que azotó su municipio en el sentido de que a través de los relatos familiares pueden dar cuenta de cómo se vivió la violencia, al mismo tiempo un porcentaje significativo de ellos percibe los murales como un elemento meramente decorativo y de incentivo al turismo, mostrando poco conocimiento sobre el origen, significados e impacto social y político de los murales que allí se encuentran.

San Carlos es uno de los municipios más turísticos del Oriente antioqueño, y es un atractivo para propios y extraños por su gran riqueza hídrica, pero también por su pasado de violencia y sus imponentes murales que son muestra del proceso de reconstrucción que ha vivido el municipio. Es por esto, por lo que en sus calles es común observar guías turísticos que acompañan a los visitantes a recorrer el municipio y comprender el significado de estos murales.

Sin embargo, tal parece que, para los propios, especialmente para las nuevas generaciones que se forman en la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez, estos murales sólo harían parte del paisaje, ya que están en desuso como herramienta pedagógica a pesar del fácil acceso a ellos y a su principal artista, *Joselo*, quien podría orientar estos procesos de formación pedagógica de primera mano.

Por lo anterior, esta investigación se desarrolló con los estudiantes del grado 11° de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez, sede principal, como la última generación de la institución educativa en el año 2025. La investigación está encaminada a construir un proceso de apropiación sobre el uso pedagógico de los murales en la construcción de la memoria colectiva de los estudiantes, y se diagnosticará de manera inicial las percepciones de los estudiantes sobre los murales, para posteriormente formarlos acerca de la importancia de estos, sobre la memoria colectiva, para

finalmente, diseñar estrategias educativas que permitan a la institución hacer un uso pedagógico de los murales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo se diseña un proceso de apropiación del uso pedagógico de los murales en la construcción de una memoria colectiva entre estudiantes de 11° de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez, del municipio de San Carlos, Antioquia, durante 2025?

1.4 Objetivos de la IAP

1.4.1 *Objetivo general*

Construir un proceso de apropiación sobre el uso pedagógico de los murales de San Carlos, Antioquia, como herramienta para la construcción de memoria colectiva en los y las estudiantes de grado 11° de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez durante el año 2025.

1.4.2 *Objetivos específicos*

- Diagnosticar las percepciones de los estudiantes de 11° de la institución educativa Joaquín Cárdenas Gómez, sobre los murales del municipio.
- Formar a los y las estudiantes acerca de la importancia de los murales en la construcción de la memoria colectiva del municipio de San Carlos.
- Diseñar estrategias que promuevan la apropiación del uso pedagógico de los murales de San Carlos y el fortalecimiento de la memoria colectiva en la comunidad educativa de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez.

1.5 Justificación

Esta investigación se fundamenta en el contexto social, cultural, educativo e histórico del municipio de San Carlos, Antioquia, donde los murales no solo son elementos inmóviles en el paisaje urbano y rural, sino que también son una herramienta invaluable para la construcción de la identidad y la memoria colectiva de las generaciones jóvenes que se forman en la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez.

Por su parte, es preciso aclarar que el arte mural no surge solamente como una crítica social orientada a la emancipación, sino que también está ligado a la misma evolución humana. “Hasta el momento se han encontrado manifestaciones de arte mural en aproximadamente 350 yacimientos europeos, desde el sur de la Península Ibérica hasta los Urales, aunque la inmensa mayoría de ellos se encuentran en Francia y en España” (Clottes, 2003, p. 93). Dichos hallazgos dan cuenta que desde inicios de la humanidad la especie humana ha desarrollado diversas formas de expresión, entre estas el arte mural, que sustentan que estas manifestaciones son parte inherente de la naturaleza humana, y que a raíz del proceso evolutivo de la especie ha tomado diversas connotaciones.

Del mismo modo, en nuestro país el arte mural también hizo parte de las dinámicas de las diversas comunidades precolombinas, “(...) del río Guaviare, como de los hallazgos en el Parque Nacional de Chiribiquete, cuyas iniciales prospecciones, permitieron encontrar más de 36 murales, dos de los cuales tienen, no menos de 8000 motivos, incluyendo representaciones diversas, pero fundamentalmente figuras de animales” (Muñoz & Gipri, 2010, p. 778).

Estas expresiones no eran simples decoraciones, sino manifestaciones simbólicas de una conciencia colectiva en formación. Clottes (2016) reconocido arqueólogo francés, sostiene que el arte rupestre constituye una forma de comunicación espiritual y social que refleja las creencias y el universo simbólico de los pueblos prehistóricos. Por su parte, Lewis-Williams (2002) afirma que “las representaciones rupestres constituyen manifestaciones de experiencias visionarias profundamente conectadas con prácticas chamánicas ancestrales” (p. 123). De este modo, el arte mural puede entenderse como una de las primeras herramientas de mediación simbólica de la

humanidad, en donde lo estético, lo espiritual y lo social se entrelazan desde los orígenes de la vida en comunidad.

Lo anterior permite avizorar que la pintura mural, entre otras cosas, es un medio de expresión humana que ha acompañado la vida en sociedad desde sus albores en la prehistoria, de manera que, desde este postulado, lo que ha diferenciado a la especie *homo* del resto de los animales es una existencia hecha conciencia desde las manifestaciones artísticas y, de manera más primigenia, en el arte mural. En concordancia, la educación es fundamental para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y aprecio por la cultura; así, esta investigación contribuirá a identificar y sustentar cómo los murales pueden ser utilizados como recursos pedagógicos que fomentan una comprensión más profunda de la historia local y promueven valores culturales esenciales.

El auge del arte urbano y su impacto social cada día cobra más relevancia en Colombia y en Antioquia, especialmente en aquellos escenarios que en algún momento fueron impactados fuertemente por las violencias (simbólica y estructural), tal es el caso de la Comuna 13, en Medellín, y por supuesto, de San Carlos. No obstante, en Antioquia y Colombia en general existen escasos estudios que aborden específicamente el impacto de los murales en la formación de los jóvenes, especialmente cuando nos referimos a la formación de la memoria colectiva en los lugares azotados por la violencia en el país. Por lo tanto, este proyecto no solo pretende llenar algunos vacíos académicos sobre el tema, sino que motivará a los educadores y líderes comunitarios a hacer uso del arte como una herramienta pedagógica esencial y atractiva para los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Se espera que los resultados de esta investigación sirvan como base para futuras iniciativas educativas que se integren y transversalicen en las aulas la importancia del patrimonio cultural en las prácticas pedagógicas cotidianas.

1.6 Antecedentes de la IAP

Previo a la presentación de este apartado de la investigación es necesario describir cuál fue el proceso de construcción de los antecedentes que sustentan la presente investigación. Con el

propósito de lograr una búsqueda efectiva, se parte de las categorías que son claves y constituyen el eje de la investigación, las cuales guiarán la búsqueda en las diferentes bases de datos disponibles. Las categorías que permitieron realizar una efectiva delimitación que permitiera aterrizar los resultados con el objeto de estudio fueron: 1) Uso pedagógico de los murales 2) los murales en la construcción de la memoria colectiva.

El principal motor de búsqueda empleado fue Google Académico, en el cual reposan textos e investigaciones de diferentes bases de datos. A través de la búsqueda se encontraron fuentes como libros, capítulos de libros, informes, artículos de investigación, ensayos, estudios documentales entre otros, que pasaron por la respectiva depuración hasta lograr seleccionar aquellos que realizaban un aporte significativo a la presente investigación en términos teóricos y prácticos. Por último, se clasificaron los textos e investigaciones de acuerdo con el contexto; internacional, nacional y local, escogiendo aquellas investigaciones y trabajos que por su similitud con esta investigación se convertían en un insumo importante para seguir nutriendo el proceso.

1.6.1 Ámbito internacional

En el contexto europeo, Domeque (2024) en su trabajo de grado en la Universidad de Zaragoza, realizó un estado del arte sobre el arte mural, abordando su evolución histórica, sus características estéticas y su potencial pedagógico. El objetivo principal de este estudio fue realizar un estado de la cuestión sobre el arte mural, ofreciendo una visión comprensiva de sus diversas facetas. Se trató de una investigación de carácter documental y cualitativo, basada en la revisión de fuentes académicas y experiencias previas en distintos contextos. Aunque no contó con una población específica, el autor analizó experiencias de muralismo en espacios urbanos y escolares, evidenciando cómo estas intervenciones fortalecen la identidad cultural y la cohesión comunitaria. Entre sus resultados más relevantes, Domeque (2024) destaca:

La capacidad que presenta el arte mural para reflejar y fortalecer la identidad cultural. Es por ello que los murales no solo actúan como decoraciones para un espacio, sino que también van a capturar las historias y valores de una comunidad. (p. 28)

Como complemento, en América Latina se encontró a Aguirre et al. (2019) que desarrollaron en la Universidad Nacional de Cuyo, en Argentina, un proyecto pedagógico que culminó con la realización de una obra colectiva que se convirtió en el primer mural institucional en la Facultad de Educación. Esta investigación tuvo como algunos de sus objetivos reconocer una función social de las artes contemporáneas: integradora y relacional y fortalecer la identidad institucional a partir de una obra de realización colectiva. La investigación se inscribió en un enfoque de investigación-acción que documentó las distintas fases del proceso: desde la indagación histórica y la elaboración de bocetos hasta la ejecución del mural de manera colectiva y su posterior registro pedagógico.

Dentro de las principales conclusiones los autores expresan que este proyecto permitió “fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad institucional, con una implicación concreta de las y los estudiantes que “dejaron su huella”, un reconocimiento de toda la comunidad educativa hacia ellos” (Aguirre et al., p. 49). Además, se destaca la transversalidad del arte y la función social que cumple en los entornos educativos. Ambas experiencias se desarrollan en espacios geográficos muy distintos, pero presentan grandes similitudes en sus conclusiones al reconocer que el arte mural es un vehículo a través del cual se puede fortalecer la identidad cultural y propiciar la cohesión social en las comunidades y en los entornos educativos en los que se aplica. Su aporte pedagógico es esencial porque potencia la creatividad, el trabajo colaborativo y refuerza el sentido de pertenencia y la identidad cultural en los estudiantes.

El artículo titulado "Murales identitarios como estrategia de comunicación visual y memoria colectiva: sistematización de una experiencia comunitaria en el Cerro San Eduardo, Guayaquil - Ecuador (2021–2023)" de Quintana Morales junto a Naranjo Rojas (2025) buscaba sistematizar los aprendizajes surgidos del proyecto Murales Identitarios. Los autores centraron su atención en las dinámicas participativas orientadas hacia la resolución de problemas, examinando particularmente su impacto sobre elementos como la identidad cultural, la memoria colectiva de los habitantes del sector estudiado, además de su influencia en la cohesión social.

La propuesta metodológica resultó de combinar dos enfoques complementarios. Por un lado, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) permitió trabajar con 25 estudiantes de diseño

gráfico durante su formación académica; por otro, la Investigación-Acción Participativa (IAP) facilitó el trabajo directo con miembros de las cooperativas Virgen del Cisne junto a 25 de Julio, ubicadas en el Cerro San Eduardo. El desarrollo del proyecto atravesó seis fases secuenciales que iniciaron con un diagnóstico preliminar del sector, continuaron con la capacitación académica de los estudiantes, luego se realizaron talleres participativos donde se identificaron símbolos representativos de la comunidad, entre ellos flora endémica, fauna característica del lugar, además de representaciones familiares, posteriormente se llevó a cabo el co-diseño del mural, seguido de la ejecución comunitaria de la obra para finalmente realizar una evaluación aplicando encuestas a 60 moradores del sector. Los hallazgos mostraron datos relevantes para comprender el alcance del proyecto. Según las encuestas aplicadas, el 93% de quienes respondieron expresó sentirse identificado con los símbolos plasmados en el mural. Asimismo, el 88% consideró que la obra contribuyó notablemente a mejorar la percepción visual del sector, mientras que el 84% manifestó que el mural incentivó un mayor sentido de apropiación comunitaria sobre los espacios públicos.

Los autores concluyeron que:

El proyecto Murales Identitarios en el Cerro San Eduardo (2021–2023) permitió comprobar que el muralismo comunitario constituye una estrategia eficaz de comunicación visual y memoria colectiva, capaz de articular procesos académicos y sociales con resultados tangibles en la vida de los habitantes y en la formación de los estudiantes de diseño. (Quintana Morales & Naranjo Rojas, 2025, p. 22)

La relevancia de esta experiencia para la presente investigación radica en evidenciar cómo los murales funcionan como dispositivos tanto pedagógicos como comunicacionales capaces de fortalecer aspectos identitarios, rescatar memorias colectivas, además de promover mayor cohesión social en territorios que enfrentan situaciones de vulnerabilidad. La experiencia desarrollada en Ecuador demuestra que involucrar activamente a la comunidad desde las etapas iniciales, comenzando por el diagnóstico hasta llegar a la ejecución final, garantiza mayor pertinencia cultural respecto a los símbolos representados, fortaleciendo simultáneamente el sentido de pertenencia territorial. Por otro lado, articular metodológicamente el ABP con la IAP constituye un referente valioso al momento de diseñar estrategias pedagógicas que logren vincular efectivamente la formación académica con realidades sociales concretas, aspecto que

resulta central considerando los objetivos planteados en esta investigación, orientada a construir un proceso de apropiación sobre el uso pedagógico de los murales de San Carlos como herramienta destinada a la construcción de memoria colectiva con estudiantes de grado 11°.

1.6.2 *Ámbito nacional*

El muralismo en Colombia como movimiento artístico y político ha cobrado gran relevancia en los últimos años. Históricamente, el muralismo ha sido símbolo de procesos de resistencia, denuncia social y expresión de identidad cultural, por lo cual ha tenido un gran impacto en lo político, artístico, pero también a nivel educativo. Algunos de los ejemplos más destacados de muralismo en Colombia corresponden a la Comuna 13 de Medellín y a los murales de San Carlos, Antioquia. Ambas representaciones artísticas cuentan con una carga política y de resistencia muy potentes que surgieron en contextos en los que la violencia imperó por muchos años. Los murales en estos escenarios permitieron darles un toque colorido y llamativo a las paredes de las viviendas, pero sobre todo se convirtieron en la voz de sus habitantes a través de la cual se relatan anécdotas, traumas, desarraigos y, por supuesto, sueños, esperanza y renacer.

En ese orden de ideas, una investigación relevante en el contexto nacional, corresponde a la efectuada por Torres (2024) llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional la investigación titulada “*El muralismo como posibilitador de la construcción de identidad en torno a procesos de memoria colectiva en la UPN desde el año 2018–2023*”. Esta investigación que cuenta importantes similitudes con el presente trabajo, tuvo como principal objetivo identificar la manera en que el muralismo posibilita la construcción de identidad en torno a procesos de memoria colectiva en la universidad Pedagógica Nacional desde el año 2018 –2023. La investigación se desarrolla con miembros de la comunidad universitaria UPN, en su mayoría, estudiantes activos, pero también participan colectivos artísticos no pertenecientes a la comunidad UPN.

La investigación contó con una metodología IAP con enfoque sociocrítico, el método empleado fue el etnográfico con la observación participante y la aplicación de entrevistas informales o semiestructuradas, lo cual permitió la triangulación de datos y la producción de

murales como registros de memoria. Los hallazgos reconocieron el “muralismo colectivo como eje fundamental en la participación social para la comprensión de procesos identitarios en la universidad” (Torres, 2024, p. 93).

Además, este proyecto permitió la “construcción de espacios reconocimiento de memoria, apropiaciones simbólicas y socialización de subjetividades que reivindicaron el sentido de pertenencia de los miembros de la universidad”. (Torres, 2024, p. 93). Sus conclusiones refuerzan lo planteado a lo largo de la investigación al destacar los efectos positivos del muralismo en entornos educativos y comunitarios como mecanismo de apropiación simbólica, cohesión social y fortalecimiento de la identidad cultural.

Flórez Londoño (2023) presentó el trabajo de grado "Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz" en la Universidad de Nariño, Facultad de Artes, Programa de Artes Visuales. El objetivo general de este trabajo fue fomentar espacios de co-creación artística para la evocación de historias y la construcción de la memoria con niños víctimas del conflicto armado habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto en el Municipio de Pasto. La metodología se fundamentó en un paradigma cualitativo con enfoque crítico social, empleando la Investigación-Acción Participativa (IAP) como método. El proceso se desarrolló con 7 niños entre 4 y 16 años de edad a través de 15 encuentros estructurados en tres fases: generación de confianza "Un viaje a mi ser" (6 encuentros enfocados al reconocimiento de algunas causas del conflicto armado), co-creación "Perdón y memorias" (4 encuentros orientados a la reparación simbólica) y comunicación "Evocando historias, recobrando memorias" (5 encuentros dirigidos a la memoria histórica). Las técnicas empleadas incluyeron observación participativa, conversatorios, autobiografía y talleres de pintura, dibujo y escultura. Como productos de la investigación se obtuvieron una bitácora artística, una página web, un libro artístico, un foto-libro entregado a cada participante, una narración animada audiovisual con los dibujos de los niños y una exposición plástica con 56 obras.

La autora concluyó que:

La investigación Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz ha logrado contribuir a la construcción de paz de los niños víctimas del conflicto armado

habitantes del sector de Anganoy Rosales Alto, porque se logró que los niños sean capaces de replicar la información en su entorno inmediato mejorando las relaciones interpersonales, adicional a esto los procesos de co-creación artística permitieron que se ocupe el tiempo libre creando obras que aportaron a la salud emocional. (Flórez Londoño, 2023, p. 116)

Este antecedente aporta significativamente a la presente investigación al demostrar cómo las prácticas artísticas de co-creación se constituyen en herramientas efectivas para la construcción de memoria colectiva y reparación simbólica con población infantil víctima del conflicto armado. La experiencia documentada evidencia que el arte, a través de sus diversos lenguajes (dibujo, pintura, escultura, fotografía, video), posibilita que los niños procesen narrativas traumáticas, resignifiquen experiencias violentas y construyan nuevos sentidos sobre su pasado, presente y futuro. La estructura metodológica en tres fases, generación de confianza, co-creación y comunicación, constituye un referente valioso para el diseño de estrategias pedagógicas que promuevan la apropiación del uso pedagógico de manifestaciones artísticas como los murales. Además, la articulación entre Investigación-Acción Participativa y espacios de co-creación artística confirma la pertinencia de enfoques metodológicos horizontales y participativos cuando se trabaja con comunidades afectadas por la violencia, aspecto central para los objetivos de esta investigación sobre los murales de San Carlos como herramienta de memoria colectiva.

1.6.3 Ámbito local

En el plano local, Osorio et al. (2020) analizaron la incidencia de los murales en la reapropiación del territorio en el municipio de San Carlos, Antioquia, entre 2009 y 2019. El objetivo de este trabajo fue identificar un proceso de reapropiación territorial. En la investigación participaron habitantes del municipio, algunos de ellos retornados tras el desplazamiento forzado. Además, participan miembros del colectivo artístico San Carlos, memoria de sueños y esperanzas. La investigación es de tipo cualitativo y se empleó la entrevista semiestructurada y el rastreo documental relacionado con el periodo del conflicto armado vivido en el municipio. La investigación constata que “mediante las prácticas artísticas, puntualmente el muralismo, es posible recuperar los lazos que antes tenían los habitantes con su entorno, permitiendo un proceso de reapropiación territorial de las zonas que antes eran sinónimo de violencia” (Osorio et al., p. 77). Los autores destacan que el muralismo permitió restaurar el tejido social de los

sancarlitano durante el proceso de retorno y cambiar el estigma de pueblo violento con el que cargó San Carlos por muchos años para finalmente posicionarlo como un referente para el turismo artístico y de memoria a nivel regional, nacional e internacional.

Al no encontrarse investigaciones previas realizadas específicamente en el municipio de San Carlos sobre el uso pedagógico de los murales como herramienta para la construcción de memoria colectiva, se expandió la búsqueda al ámbito regional de Antioquia, identificando el siguiente trabajo de relevancia para la presente investigación:

Gaviria-Mayoma (2021) presentó el trabajo de grado "El proceso de creación mural como estrategia pedagógica a partir de la identificación de metodologías de intervención artística en las obras murales: Orígenes (Cuatro Elementos Skuela), Paseo urbano Pedro Nel Gómez (Fundación Casa Museo Pedro Nel Gómez), Horizontes (Carlos Tobón), en la Comuna 4 de Medellín" en la Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Departamento de Artes Visuales, Programa Licenciatura en Educación Artes Plásticas. El objetivo general de este trabajo fue reconocer al proceso de creación mural como estrategia pedagógica, a partir de la identificación de metodologías de intervención artística en tres murales de la Comuna 4 de Medellín entre los años 2011-2017. La metodología empleó un enfoque cualitativo con diseño de Investigación Acción Participativa (IAP) a partir del estudio de tres murales, los agentes y actores involucrados (artistas, instituciones, comunidad). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 artistas, 10 personas de la comunidad y 10 personas pertenecientes a 3 instituciones culturales del sector. El análisis de la información se organizó en tres categorías: la capacidad simbólica del mural en el territorio, el potencial pedagógico del proceso creativo del mural y la resignificación social del territorio en relación con el mural.

La autora concluyó que:

La creación mural inscrita dentro la práctica educativa no formal, es una modo viable e interesante de atender a las necesidades específicas del contexto, brindar a los individuos o grupos poblacionales la posibilidad de una formación integral y un aprendizaje significativo que, a partir del trabajo basado en estructuras de interacción cooperativa propicie la participación activa de las personas al tener presente sus particularidades, potencialidades, destacar sus destrezas y aptitudes durante el proceso de creación mural. (Gaviria Mayoma, 2021, p. 52)

Este antecedente aporta significativamente a la presente investigación al demostrar que el proceso de creación mural posee un potencial pedagógico que trasciende el resultado plástico final, constituyéndose en un espacio de aprendizaje significativo, construcción colectiva de conocimiento y fortalecimiento del tejido social. La investigación evidencia que cuando se incorpora lo pedagógico al centro de la acción mural, mediante metodologías que valoran los conocimientos previos de la comunidad, propician el diálogo de saberes y fomentan el trabajo colaborativo, se potencia la capacidad del mural para resignificar territorios, construir identidad colectiva y generar procesos de memoria histórica. Además, el trabajo proporciona apuntes metodológicos concretos para una didáctica de creación de obra mural con comunidad, que incluyen desde el acercamiento al territorio y la construcción colectiva de temáticas hasta la definición de roles y responsabilidades durante la ejecución. Estos elementos resultan valiosos para diseñar las estrategias pedagógicas que promuevan la apropiación del uso pedagógico de los murales de San Carlos como herramienta para la construcción de memoria colectiva en estudiantes de grado 11°.

Para cerrar, del recorrido efectuado a través de los antecedentes internacionales, nacionales junto a los regionales expuestos previamente, se logró identificar varios puntos de encuentro significativos. Domeque (2024) ofrece bases conceptuales sólidas respecto al muralismo entendido como recurso pedagógico, aspecto que conecta directamente con el propósito central de vincular dicho recurso al trabajo desarrollado en aulas de secundaria. Mientras tanto, Aguirre et al. (2019) destacan el valor que posee el muralismo como proceso colectivo además de participativo durante la construcción identitaria, elemento transferible al contexto escolar donde la participación estudiantil en la elaboración mural podría transformarse en un ejercicio genuino de ciudadanía activa.

A escala nacional emergen tres experiencias que aportan dimensiones complementarias fundamentales. Quintana-Morales junto a Naranjo Rojas (2025) demuestran cómo opera el muralismo identitario en tanto estrategia comunicativa visual orientada hacia la memoria colectiva dentro de contextos comunitarios. Sus hallazgos evidencian que el 93% de quienes participaron lograron identificarse con los símbolos representados cuando estos surgían desde procesos de co-creación. La articulación metodológica entre Aprendizaje Basado en Problemas

(ABP) e Investigación-Acción Participativa (IAP) propuesta por los autores constituye un referente valioso al momento de diseñar estrategias pedagógicas capaces de vincular formación académica con realidades sociales concretas, aspecto central considerando el trabajo proyectado con estudiantes de grado 11°.

Flórez Londoño (2023) por su lado, aporta una metodología procesual estructurada en tres fases, generación de confianza, co-creación junto a comunicación, que muestra cómo las prácticas artísticas pueden convertirse en herramientas efectivas permitiendo que población infantil víctima del conflicto armado procese narrativas traumáticas, resignifique experiencias violentas mientras construye nuevos sentidos sobre su pasado, presente además del futuro. Su trabajo confirma que el arte, mediante diversos lenguajes como dibujo, pintura, escultura, fotografía o video, posibilita la construcción de memoria colectiva siempre que se privilegie el proceso sobre el producto final, garantizando además la participación activa de los involucrados.

Gaviria Mayoma (2021) ofrece una perspectiva regional reconociendo el proceso creativo mural como estrategia pedagógica inscrita en la educación no formal. Demuestra que cuando se incorpora lo pedagógico al centro de la acción mural, mediante metodologías valorando los conocimientos previos comunitarios, propiciando el diálogo de saberes mientras fomentan el trabajo colaborativo, se potencia la capacidad del mural para resignificar territorios además de construir identidad colectiva. Sus apuntes metodológicos concretos destinados a una didáctica de creación mural con comunidad resultan valiosos para estructurar procesos articulando artistas, instituciones educativas junto a estudiantes.

Los antecedentes analizados permiten afirmar que el muralismo, más allá de su dimensión meramente estética, se consolida como un recurso pedagógico, social además de cultural posibilitando la construcción de memoria colectiva. Las tres investigaciones nacionales junto a las regionales coinciden al destacar varios aspectos cruciales: primero, la importancia de metodologías participativas garantizando el protagonismo de quienes se involucran; segundo, el valor del proceso creativo entendido como espacio de aprendizaje significativo orientado hacia la transformación social; tercero, la necesidad de articular lo pedagógico con lo artístico buscando potenciar el impacto respecto a identidad además de memoria; cuarto, el reconocimiento del mural como dispositivo comunicativo visual resignificando territorios mientras fortalece tejidos sociales.

2. CAPÍTULO II. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

2.1 Orígenes y evolución del muralismo como práctica social

Más allá de considerarse una simple expresión artística, el muralismo se comprende actualmente como una práctica que entrelaza lo político, lo pedagógico con lo estético. Funciona, en realidad, como una herramienta transformadora de realidades sociales. Sus antecedentes se remontan a los propios albores de la humanidad: las pinturas rupestres cumplían funciones simbólicas fundamentales para la construcción de lo que hoy llamamos conciencia colectiva. Clottes (2008) y Lewis-Williams (2002) demostraron que aquellas representaciones parietales del Paleolítico no constituían meros ejercicios decorativos, sino expresiones rituales que conectaban a los grupos humanos con su entorno espiritual, funcionando como vehículos de conocimiento compartido.

Lo que caracterizó esta transformación fue la ruptura deliberada con espacios elitistas. Rivera, Orozco, Siqueiros comprendieron la necesidad de situar el arte en las calles, en muros de escuelas, fábricas, edificios públicos, donde pudiera dialogar con el pueblo (Florescano, 2002, p.45). Los murales se convirtieron en libros abiertos que narraban historias de los oprimidos, denunciaban injusticias, convocaban a reflexión colectiva. Esa apertura del arte al espacio público representó una revolución simbólica profunda, capaz de poner en diálogo el conocimiento estético con la conciencia social.

En tiempos recientes, investigaciones han documentado que el muralismo mantiene su potencial transformador en contextos educativos diversos. Arguello (2024) evidenció que los murales en espacios escolares no solo embellecen el entorno: educan, estimulan reflexión, aumentan sensibilidad hacia la diversidad. Estas experiencias latinoamericanas reconocen la capacidad del muralismo para integrar saberes locales con procesos formales de aprendizaje (p.37).

2.2 Muralismo como recurso pedagógico

El potencial pedagógico del muralismo trasciende la simple decoración de espacios. Investigaciones contemporáneas demuestran que posee múltiples dimensiones formativas que impactan significativamente procesos de enseñanza-aprendizaje. Los murales en contextos escolares estimulan creatividad, mejoran ambiente educativo, promueven valores comunitarios que contribuyen al bienestar emocional de estudiantes (Arguello, 2024, p. 22).

Tal capacidad didáctica reside en convertir el espacio público en aula viva donde confluyen múltiples formas de conocimiento. Lo que algunos autores denominan currículo cultural, que integra prácticas sociales, creencias, narrativas locales con referentes nacionales para construir aprendizajes significativos contextualizados. Las imágenes logran que las cosas se les quedan más grabadas que con las palabras, al tiempo que ayudan a los niños a expresarse emocionalmente, desarrollando una pedagogía crítica que fomenta análisis reflexión (Albar, 2025).

El territorio como aula representa un cambio paradigmático en cómo se conciben los procesos educativos. La pedagogía situada reconoce que el aprendizaje más significativo emerge del encuentro directo con historias vivas del territorio, con sus protagonistas. El muralismo constituye una pedagogía del territorio que permite a estudiantes leer críticamente su contexto, comprender dinámicas sociohistóricas de su comunidad, proyectarse como agentes de transformación. Freire (1970) planteaba que todo proceso educativo auténtico implica acto de liberación, lectura crítica del mundo; el muralismo, en tanto práctica colectiva dialógica, encarna precisamente esa pedagogía liberadora (p. 87).

2.3 Memoria histórica y pedagogía de la memoria

La memoria histórica en contextos de violencia y posconflicto adquiere una dimensión que la diferencia de la mera reconstrucción historiográfica del pasado, al respecto Reyes Mate (2016) sostiene que “la memoria es una mirada sobre el pasado, pero no todas las miradas sobre el pasado

son éticas; por ejemplo, la historia mira al pasado, pero no pretende más que conocer, mantiene una intención absolutamente cognitiva”.

Así entendida, la memoria histórica no se reduce a la repetición de datos o hechos: constituye un proceso dinámico de interpretación, diálogo y resignificación donde recordar implica reconocer, cuestionar y aprender de aquello que marcó a una comunidad. Esta perspectiva resulta fértil para el caso colombiano, donde López y Villa (2024) advierten que “existe tensión permanente entre memorias hegemónicas que portan relatos de historia oficial, memorias subalternas que resisten al olvido” (p. 52).

La función social y política de la memoria histórica resulta inseparable de su dimensión ética y pedagógica, lo cual constituye una práctica activa de construcción de sentido con implicaciones directas en la configuración del futuro en ese sentido, López y Villa (2024) señalan que la memoria histórica se ha convertido en herramienta educativa fundamental para enfrentar el pasado violento y construir horizontes de paz, aunque advierten sobre los riesgos de los abusos de la memoria cuando esta se utiliza para sacralizar relaciones de poder. La memoria, en definitiva, es el camino hacia la justicia que las víctimas reclaman.

De esa exigencia ética emerge la pedagogía de la memoria como respuesta educativa ante la necesidad de procesar colectivamente las experiencias del conflicto armado. Al respecto Herrera y Merchán (2012) proponen desplazar el foco de la enseñanza de la historia hacia una pedagogía de la memoria, cuyo centro de interés se traslada del relato institucional y político a las voces de las víctimas del conflicto a través de sus propios testimonios que a diferencia de la enseñanza de la historia reciente, de carácter disciplinario y categorial, la pedagogía de la memoria privilegia lo simbólico, lo estético y la expresión, nutriéndose de recursos hallados en la cultura popular y en las subjetividades. Rojas (2023) coincide al plantear que tal pedagogía, configurada desde los saberes de los docentes en el ámbito escolar “se centra en construcción de futuro sostenible basado en verdad, justicia, no repetición. Reconoce que la educación no puede permanecer ajena a realidades sociohistóricas que han marcado al país” (p. 67).

La pedagogía de la memoria implica, por tanto, una transformación de las prácticas educativas, donde la memoria deja de ser un contenido curricular marginal para convertirse en eje transversal de toda experiencia formativa. Sacavino (2015) plantea que “una pedagogía de la memoria orientada al nunca más supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos (p. 73). Finalmente, Rodríguez-Mogollón (2023) precisa que “la pedagogía para recuperación, reconstrucción de memoria histórica debe fundamentarse en principios de reconocimiento de todas las voces, relacionamiento horizontal, reconstrucción del tejido social” (p. 35). Principios que articulan directamente esta investigación con el uso pedagógico de los murales de San Carlos.

2.4 Muralismo como Práctica Pedagógica

Las comunidades han encontrado en el arte mural en sus múltiples formas un lenguaje universal para dejar huellas de sus experiencias, temores, creencias, aspiraciones. Clottes (2016) plantea algo revelador: las representaciones parietales del Paleolítico no eran simples ejercicios decorativos; eran expresiones rituales que conectaban a los grupos humanos con su entorno espiritual, social. Por su parte, Lewis-Williams (2002) complementa al sostener que las imágenes rupestres surgían de experiencias visionarias ligadas al chamanismo, funcionando, así como vehículos de conocimiento colectivo, espiritual. A partir de estas lecturas, es posible comprender que el muralismo, desde sus raíces más antiguas, se ha configurado como un medio de comunicación, transmisión cultural que permite consolidar identidades compartidas a través del tiempo, del espacio.

Con el paso de los siglos, estas manifestaciones simbólicas se fueron transformando en discursos visuales de denuncia, memoria, pedagogía. El siglo XX trajo consigo el muralismo mexicano, impulsado por artistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, quienes consolidaron una corriente que combinó arte, política, educación popular, enmarcada en los ideales de justicia social posteriores a la Revolución Mexicana. Según Camnitzer (2008) “el muralismo latinoamericano se convirtió en una didáctica de la liberación” (p.49). Donde el arte dejó de ser contemplativo para transformarse en un instrumento pedagógico capaz de formar conciencia, transformar realidades. A partir de ahí, el mural se

consolidó como medio de alfabetización estética, política que permitía al pueblo reconocerse, verse reflejado en su propia historia.

En ese entendido, el muralismo no solo transmitió contenidos políticos, sino que inauguró una pedagogía visual orientada hacia la emancipación. El arte dejó de ser únicamente expresión estética para convertirse en herramienta de aprendizaje y crítica social, posibilitando la formación de sujetos conscientes de su papel histórico. Como señala Freire (1970) “todo proceso educativo auténtico implica un acto de liberación, de lectura crítica del mundo” (p. 63). El muralismo, en tanto práctica colectiva, dialógica, encarna precisamente esa pedagogía liberadora que permite a las comunidades aprender desde su realidad, transformarla mediante la participación y la acción.

Además, el muralismo latinoamericano propició la emergencia de una memoria visual compartida que integra pasado, presente, proyecciones de futuro. Los muros se convirtieron en archivos simbólicos de los pueblos, donde las luchas, los sueños, los dolores colectivos quedaban inscritos en el espacio público. La función memorial del muralismo consolidó un modo de enseñanza alternativo, en el que el acto de mirar implica también recordar, cuestionar, reconstruir. En tal sentido, el mural se entiende como una pedagogía de la memoria (Vélez, 2022), una forma de resistencia que enseña a los pueblos a no olvidar, a reconocerse en sus historias, a proyectarse hacia un porvenir más justo.

Pensar el muralismo desde una perspectiva educativa contemporánea permite reconocer su potencia como dispositivo de aprendizaje situado, sensible, transformador. Más que un arte estático, el muralismo es una práctica viva que promueve el diálogo intergeneracional, la apropiación del espacio, la formación de ciudadanía crítica. Como señala Walsh (2009) “la educación desde el sur se configura como un proceso de re-existencia, donde el conocimiento se produce colectivamente” (p.17). Donde el arte se convierte en un acto de dignidad, memoria. En consecuencia, la tradición muralista latinoamericana sentó las bases de una pedagogía social que continúa vigente en nuestras comunidades, especialmente en aquellas marcadas por la desigualdad, la violencia o la imposición del olvido que emerge como secuela del horror.

La concepción del muralismo como práctica social pedagógica se ha replicado en diversos contextos a nivel global. En Europa, Domeque (2024) señala que el arte mural posee una capacidad singular para "reflejar y fortalecer la identidad cultural" (p. 28), al capturar las historias, valores de las comunidades. De manera similar, Aguirre, Martínez y Paz (2019) destacan el papel de los murales colectivos en espacios educativos de Argentina, donde el proceso creativo se convierte en ejercicio de ciudadanía activa que promueve el sentido de pertenencia, la cooperación. Tales experiencias evidencian que el muralismo no solo embellece los espacios, sino que construye memoria, cohesión social, pensamiento crítico.

Por tanto, el muralismo ofrece, desde el ámbito internacional, un marco conceptual sólido para abordar su potencial educativo. Se trata de una práctica que no solo enseña, sino que invita a pensar críticamente, a sentir colectivamente, a reconstruir los vínculos comunitarios desde el arte, la palabra, la memoria.

2.4.1 Muralismo para la resistencia y la memoria

En el contexto colombiano, el muralismo ha emergido como expresión artística profundamente vinculada a los procesos de resistencia, memoria, reconstrucción social tras décadas de conflicto armado. Las manifestaciones murales en Colombia se inscriben dentro de una pedagogía de la memoria que busca restituir voces, visibilizar experiencias, fortalecer los lazos sociales. Como plantea Vélez (2022), la pedagogía del muralismo se convierte en una herramienta para un país amnésico, capaz de recuperar los relatos fragmentados, otorgar sentido a las heridas colectivas, porque, finalmente, las experiencias individuales adquieren un sentido colectivo cuando diversas voces evidencian los mismos padecimientos provocados por la guerra.

El muralismo colombiano ha adquirido relevancia, especialmente en territorios marcados por las violencias como San Carlos, Antioquia no solo como arte, sino como acto educativo, político. Torres (2024) en su estudio en la Universidad Pedagógica Nacional, demostró que los murales colectivos posibilitan la construcción de identidad, memoria dentro de comunidades educativas, al reconocerlos como "ejes fundamentales en la participación social para la comprensión de procesos identitarios" (p. 93). Tal enfoque pedagógico, enmarcado en un paradigma sociocrítico,

refuerza la idea de que el muralismo es también un proceso de conocimiento que articula las memorias, las subjetividades, ciudadanía.

González y Rodríguez (2023) destacan, asimismo, el papel del muralismo colectivo en el fomento del pensamiento crítico, la participación de niños, niñas, adolescentes, al promover prácticas educativas que trascienden el aula tal como es la apuesta de la formación integral, a la vez que transforman los espacios públicos en escenarios de aprendizaje. Rojas (2023) plantea, de manera similar, que el muralismo se consolida como patrimonio cultural al integrar arte, espacio, memorias en procesos de resignificación del territorio. Todas estas perspectivas confluyen en la comprensión del muralismo como práctica pedagógica de carácter emancipador, que permite a las comunidades reconstruir su historia desde sus propias narrativas visuales, tal como es el caso del objeto de estudio de la presente investigación.

Desde una dimensión más amplia, es posible comprender también que el muralismo en Colombia está íntimamente ligado a los procesos de construcción de paz, pues autores como Lederach (2000) proponen el concepto de "paces desde abajo" para referirse a aquellas iniciativas que surgen de la acción local, que consolidan la convivencia mediante el diálogo, la creatividad. En tal marco, el arte mural actúa como mediador simbólico entre el dolor y la esperanza, permitiendo que las comunidades elaboren colectivamente sus duelos, proyecten horizontes de futuro. Así, el muralismo se convierte en espacio pedagógico donde la educación, las memorias, la paz se encuentran, generando aprendizajes que trascienden lo académico para anclarse en lo profundamente humano.

En el ámbito nacional, el muralismo logra ser entonces un recurso educativo, comunitario que posibilita la reconfiguración de la identidad, la reconstrucción de los vínculos sociales. En su práctica se conjugan los principios freireanos de diálogo, participación, conciencia crítica (Freire, 1970), reafirmando la idea de que el aprendizaje más transformador es aquel que emerge del encuentro con las historias vivas del territorio, sus protagonistas.

2.4.2 Los murales como forma de resignificación territorial

En el contexto local del municipio de San Carlos, Antioquia, el muralismo constituye una práctica de memoria, reconstrucción del tejido social que ha transformado las huellas del conflicto armado en símbolos de resiliencia, esperanza. Los murales sancarlitanos no son simples obras decorativas, sino expresiones vivas de un proceso colectivo de resignificación del territorio. Como señala Osorio, Chalarca y Zapata (2020), "mediante las prácticas artísticas, puntualmente el muralismo, es posible recuperar los lazos que antes tenían los habitantes con su entorno, permitiendo un proceso de reapropiación territorial" (p. 77). Tal proceso ha contribuido a sanar heridas, reconstruir memorias, fortalecer el sentido de pertenencia de la comunidad sancarlitana.

En el caso específico de la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez, la presente investigación ha permitido reconocer que los murales de San Carlos constituyen una oportunidad pedagógica invaluable para fortalecer la relación entre arte, memoria, aprendizaje. A través de estas expresiones artísticas, los estudiantes logran entrelazar los relatos familiares con las narraciones colectivas del territorio, resignificando su entorno cotidiano, transformando el espacio urbano en un aula abierta donde el aprendizaje se construye desde la experiencia, la observación, el diálogo. Tal proceso formativo trasciende la enseñanza tradicional, al posibilitar que la memoria local se asuma como fuente viva de conocimiento, reflexión, construcción de sentido sobre la historia compartida de la comunidad.

Desde tal perspectiva, es posible facilitar la comprensión de que la memoria no puede reducirse a la simple repetición de datos o hechos del pasado. Debe entenderse como un proceso dinámico de interpretación, diálogo, resignificación constante. Recordar implica reconocer, cuestionar, aprender de las experiencias que configuran nuestra identidad colectiva. Por ello, urge que la educación asuma la memoria en tal dimensión crítica, transformadora, como un eje pedagógico que permita a los estudiantes, las estudiantes no solo conocer lo ocurrido, sino también reflexionar sobre su papel en la construcción de un presente, un futuro más consciente, empático, justo para todos, todas.

Desde la perspectiva educativa, el uso pedagógico de los murales en San Carlos implica promover una enseñanza contextualizada, intercultural, crítica, que reconozca la historia del territorio como fuente de aprendizaje. En coherencia con Fals-Borda (1986) se percibe que la investigación y la acción debe nacer de los saberes locales, pues es en la comunidad donde se produce el conocimiento más auténtico, transformador. Por ello, el muralismo sancarlitano, al surgir de las vivencias, de las voces de su gente, se convierte en dispositivo pedagógico que articula memoria, identidad, territorio.

Los murales de San Carlos, Antioquia, materializan lo que Walsh y García (2015) denominan pedagogías de re-existencia, en las que el arte se convierte en práctica insurgente que resiste al olvido, reivindica la vida. Cada color, cada trazo, cada rostro pintado en los muros del municipio no solo narran historias, sino que educan, sensibilizan, despiertan conciencia en quienes los observan. Por ello, incorporar estos murales a las prácticas pedagógicas, como los diseños curriculares de la institución educativa no solo fortalecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuirá a la construcción de una ciudadanía crítica, reflexiva, comprometida con su entorno.

Los murales de San Carlos se configuran entonces, desde la perspectiva local, como una auténtica pedagogía del territorio, un aula viva en la que se entrelazan el arte, la memoria, la educación en un mismo acto de creación, reflexión colectiva. Constituyen un testimonio colectivo de resistencia, esperanza. Son huellas visibles de los procesos de sanación que la comunidad ha emprendido frente al dolor y la pérdida, al mismo tiempo que son manifestaciones de una voluntad de vida que se niega a ser silenciada.

El territorio sancarlitano reafirma que la paz y la memoria se construyen también con pinceles, con colores, con la comunidad. Cada trazo se convierte en acto pedagógico, político que invita a la convivencia, al diálogo, al reconocimiento mutuo. Desde tal comprensión, los murales de San Carlos no solo narran el pasado, sino que educan para la vida, enseñan a reconciliarnos con nuestra historia, recuerdan que el territorio, cuando se pinta colectivamente, se convierte en una escuela de humanidad.

CAPÍTULO III. DISEÑO METOLÓGICO

Este capítulo contempla el procedimiento que se siguió para lograr cumplir con los objetivos de investigación, para lo cual es importante manifestar que las decisiones metodológicas responden a la realidad, de aproximarse a ella, de intentar comprenderla. En el presente caso, esas decisiones nacen del compromiso con las historias que se cuentan en los murales de San Carlos, Antioquia, pero sobre todo del interés por vincular a los estudiantes de grado 11° de la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez con esas narrativas visuales que hablan de su territorio, de su pasado reciente, de una memoria colectiva que muchas veces permanece en silencio.

Lo que sigue a continuación es la explicación de cómo se ha construido el camino investigativo, en donde no solamente se describirán las técnicas o procedimientos que se efectuaron, sino que exhibirán las razones llevaron a elegir un paradigma crítico-social, un enfoque cualitativo y, especialmente, un método participativo que coloca a la comunidad educativa en el centro del proceso. Porque al final, lo que se busca no es solamente producir conocimiento académico sobre los murales como objetos culturales, sino acompañar procesos de apropiación pedagógica que permitan a los y las jóvenes reconocerse en esas imágenes, dialogar con ellas y hacerlas suyas.

3.1. Enfoque

Cuando se investiga sobre fenómenos sociales y sobre las formas en que las personas significan su mundo, resulta imposible hacerlo desde una posición distante o neutral. La investigación cualitativa, según plantean Hernández Sampieri et al. (2014) parte justamente de la convicción de que los actores sociales construyen sentidos, tejen interpretaciones, dotan de significado a sus experiencias cotidianas. Acercarse a esas realidades exige métodos que privilegien la escucha, el diálogo abierto, la observación cuidadosa. Taylor y Bogdan (1987) lo expresan con claridad al manifestar que la investigación cualitativa es inductiva, holística, sensible a los efectos que el investigador produce en quienes participa. Implica un compromiso

ético, una disposición permanente para comprender sin imponer categorías rígidas que limiten lo que las personas tienen para decir.

En ese orden de ideas, los murales de San Carlos no son simples pinturas en las paredes. Cada trazo, cada color, cada rostro pintado cuenta algo. Hablan de un pasado doloroso, de víctimas que merecen ser recordadas, de comunidades que resistieron la violencia, de esperanzas que sobrevivieron al conflicto armado. Abordar ese universo simbólico exige una metodología que permita capturar la complejidad de las experiencias humanas vinculadas a esas expresiones artísticas. Por eso se eligió el enfoque cualitativo, porque se necesita comprender cómo los estudiantes perciben esos murales, qué emociones les despiertan, qué memorias emergen cuando se encuentran frente a ellos, y qué aprendizajes construyen cuando reflexionan sobre su significado histórico.

3.2. Paradigma

La presente investigación se inscribió en el paradigma crítico-social, cuyas raíces en América Latina son profundas, anteriores incluso a la sistematización que hiciera la Escuela de Fráncfort en otro continente.

Freire (1970) lo planteó con una claridad que sigue siendo difícil de superar, la educación sirve para domesticar o sirve para liberar, no existe punto intermedio, su propuesta de una pedagogía problematizadora, partió de reconocer que el conocimiento no se deposita en la cabeza de nadie como quien llena un recipiente, sino que se construye en el diálogo entre sujetos que reflexionan críticamente sobre su realidad concreta para transformarla. Esa convicción, el saber como práctica de libertad, marcó el rumbo de lo que después se conocería como paradigma emancipador en la región.

Fals Borda, desde Colombia, radicalizó esa misma idea al llevarla al terreno de la investigación social. Lo que propuso no fue un ajuste al positivismo imperante, fue una ruptura. Los participantes dejaban de ser informantes pasivos para convertirse en coinvestigadores capaces de analizar sus propias condiciones, generar saberes colectivos, actuar sobre las

estructuras que los oprimen. Ortiz y Borjas (2008) recuerdan que entre las décadas del sesenta al setenta fue gestándose en América Latina una corriente amplia de pensamiento donde convergieron la educación popular, la teología de la liberación, la comunicación alternativa, la Investigación-Acción-Participativa, además de la filosofía de la liberación corriente cuya intencionalidad política residía en fortalecer las capacidades de los grupos subalternos para comprender su realidad compleja a fin de poder modificarla.

En complemento de lo anterior, para Dussel, el pensamiento debe partir, “de la liberación de la periferia, de los oprimidos, la sombra que la luz del ser no ha podido iluminar” (Dussel, 1996, p. 26). Es decir, el autor, el autor enfatiza como el oprimido no constituye, en esta perspectiva, un objeto de estudio ni un informante pasivo, sino una alteridad que interpela al sistema y exige un orden nuevo. Tal comprensión robustece el sentido político de la Investigación-Acción-Participativa al reconocer a los estudiantes de San Carlos como sujetos capaces de leer críticamente su realidad y transformarla, devolviéndoles su condición de protagonistas de su propia historia.

Alvarado y García (2008) en un artículo que se ha convertido en referencia obligada sobre el tema, sintetizaron los rasgos distintivos de la perspectiva sociocrítica aplicada a la investigación educativa, según estas autoras, el paradigma se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo, dado que asume que el conocimiento siempre se construye desde intereses que brotan de las necesidades de los grupos; busca, por tanto, la autonomía racional del ser humano mediante procesos de concientización que conduzcan a la participación activa en la transformación del entorno. Esa descripción encaja con lo que se pretendió en San Carlos, en donde no bastaba con saber qué pensaban los estudiantes sobre los murales; hacía falta acompañarlos para que cuestionaran sus propias percepciones, las pusieran en diálogo con las memorias del territorio, decidieran qué hacer con lo descubierto.

En ese sentido, optar por el paradigma crítico-social en la presente investigación, no fue un ejercicio decorativo. implicó asumir que los jóvenes de undécimo grado no podían limitarse a recibir información sobre lo que ocurrió en su municipio, necesitaban, merecían, convertirse en sujetos capaces de leer críticamente esas imágenes pintadas en los muros, conectarlas con los

relatos que sus propias familias callaban o susurraban, discutir su significado con el artista que las creó, producir sus propias representaciones. Todo eso exigía un marco que no se conformara con describir, sino que empujara hacia la acción concreta. El paradigma crítico-social ofreció esa posibilidad.

3.3. Método

La Investigación-Acción-Participativa, conocida como IAP, fue la elección para una investigación como la nuestra. Fals Borda (1986) la concibió como una respuesta a las formas tradicionales de hacer ciencia social, esas que colocaban a los investigadores en una posición de autoridad mientras las comunidades quedaban reducidas a proveedoras de datos. La IAP invierte esa lógica: los actores sociales participan activamente en todas las fases del proceso investigativo, desde el diagnóstico inicial hasta la reflexión colectiva sobre los resultados obtenidos. El conocimiento no se produce para las comunidades sino con ellas. No pertenece exclusivamente a los expertos académicos: emerge del diálogo entre diferentes formas de saber, de las experiencias vividas por las personas en sus contextos particulares.

Kemmis y McTaggart (1988) desarrollaron más estas ideas, la IAP es cíclica, reflexiva, participativa. Permite identificar problemáticas relevantes en el contexto, diseñar estrategias de intervención, implementar acciones concretas, evaluar críticamente los resultados para seguir mejorando. Lewin (1946) había planteado algo fundamental: la investigación-acción funciona en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. No es un proceso lineal sino recursivo, que permite mejorar continuamente las prácticas sociales mientras se generan aprendizajes tanto para investigadores como para participantes.

Se optó por este método, porque se requería que los estudiantes fueran protagonistas del proceso, no espectadores. Se quería que reflexionaran sobre los murales, que se apropiaran de ellos, que los resignificaran desde sus propias experiencias, que los convirtieran en herramientas pedagógicas capaces de fortalecer la memoria colectiva en su institución educativa. El método permite construir ese camino de manera colaborativa, diagnosticando percepciones iniciales,

investigando mediante recorridos guiados con artistas locales, implementando acciones transformadoras a través de actividades pedagógicas.

La continuidad de la acción también fue una preocupación central, en el entendido que no solamente hacen parte de esta la población de los estudiantes de grado 11° de la institución, sino que se vinculó a estudiantes de grados inferiores en varias actividades, preparándolos para asumir la tarea de mantener viva la construcción de memoria colectiva, de sostener en el tiempo el trabajo con los murales, de transmitir a las nuevas generaciones el compromiso con la historia local.

3.4. Fases de la Investigación-Acción-Participativa

La IAP no avanza de forma lineal. Se desarrolla en fases que se retroalimentan constantemente mediante la reflexión crítica, el diálogo entre investigadores, estudiantes, docentes y comunidad. En este caso, se organizó el trabajo en tres momentos fundamentales que responden a la lógica cíclica del método: diagnóstico, investigación, formación y acción. Cada fase implicó actividades específicas, instrumentos particulares y formas de participación diferenciadas.

3.4.1 Diagnóstico

Antes de diseñar cualquier estrategia pedagógica se necesitaba comprender qué sabían los estudiantes sobre los murales de San Carlos. ¿Los habían visto? ¿Sabían quién los había pintado? ¿Conocían las historias que contaban? ¿Tenían sus familias alguna relación con los hechos representados en esas obras? La fase diagnóstica buscó responder esas preguntas mediante dos instrumentos complementarios aplicados en abril de 2025.

El primer instrumento, el Árbol de la Memoria, invitó a los estudiantes a visibilizar sus memorias individuales y colectivas relacionadas con el conflicto armado utilizando la metáfora del árbol: las raíces representaban los orígenes del conflicto, el tronco las experiencias vividas por las familias, las ramas las esperanzas hacia el futuro. Durante la actividad emergieron

narrativas familiares, recuerdos dolorosos, pero también esperanzadores. Se hicieron visibles vacíos en el conocimiento que los jóvenes tienen sobre su pasado reciente y silencios que necesitaban ser llenados. Este instrumento reveló que los estudiantes conocían la existencia física de los murales, pero desconocían su significado memorial, su autoría y la intención pedagógica que subyacía en cada obra. Predominaba una percepción estético-decorativa que los reducía a embellecimiento urbano, sin establecer vínculos conscientes con la memoria del conflicto armado.

El segundo instrumento diagnóstico fue el recorrido pedagógico por los murales del municipio, realizado el 9 de abril de 2025. José López, conocido en la comunidad como Joselo, fue nuestro guía. Durante el recorrido, los estudiantes pudieron observar de cerca, cuestionar y dialogar sobre los símbolos, los colores y los personajes representados. Joselo explicó que los murales no son simples intervenciones estéticas sino narrativas visuales que honran a las víctimas del conflicto, visibilizan las resistencias comunitarias y proyectan horizontes de paz. Este recorrido funcionó como dispositivo diagnóstico revelador que permitió dimensionar la magnitud del problema identificado inicialmente: el potencial pedagógico de los murales existe de manera latente, pero permanece inactivo en la cotidianidad de los estudiantes. Durante el recorrido los jóvenes demostraron capacidad para resignificar las obras, activar memorias familiares y conectar emocionalmente con las narrativas visuales, pero esta transformación solo ocurrió cuando el artista medió directamente la experiencia. Este hallazgo confirmó que, en su tránsito habitual por el municipio, sin mediación pedagógica especializada e intencionada, los murales permanecen invisibilizados simbólicamente.

3.4.2 Investigación

Una vez identificadas las percepciones iniciales mediante los dos instrumentos diagnósticos, se pasó a la fase de investigación donde se buscó que los estudiantes profundizaran su conocimiento sobre los murales como dispositivos pedagógicos y los comprendieran como expresiones artísticas cargadas de sentido histórico. Esta fase se desarrolló mediante dos instrumentos complementarios aplicados inmediatamente después del recorrido pedagógico.

El primer instrumento de esta fase fue el Mural de Situaciones, aplicado en mayo de 2025 posterior al recorrido por los murales. Esta actividad participativa presentó a los estudiantes situaciones hipotéticas relacionadas con los murales de San Carlos, solicitándoles que reflexionaran, argumentaran y evaluaran su propia transformación perceptiva. El instrumento buscaba consolidar los aprendizajes emergentes durante el recorrido y generar reflexiones más profundas sobre la función memorial del arte público en contextos de postconflicto. A diferencia del árbol de la memoria que capturaba percepciones iniciales, el Mural de Situaciones buscaba evidenciar transformaciones cognitivas mediante preguntas como: ¿Qué percepción tenías de los murales antes del recorrido y qué piensas ahora? ¿Qué importancia crees que tienen los murales en la memoria colectiva de los sancarlitanos? Las respuestas evidenciaron desplazamientos desde comprensiones estético-decorativas hacia lecturas memoriales e históricas, confirmando que la mediación pedagógica del recorrido había generado cambios perceptivos significativos, aunque aún requerían consolidación mediante prácticas sostenidas.

El segundo instrumento de la fase de investigación fue la entrevista en profundidad a José López, realizada también el 9 de abril de 2025 inmediatamente después del recorrido pedagógico. Esta entrevista exploró la motivación del artista para crear murales con contenido histórico, los procesos de participación comunitaria que antecedieron cada obra, las resistencias iniciales enfrentadas, anécdotas significativas durante la elaboración de obras específicas, y sus reflexiones sobre el potencial pedagógico de estas manifestaciones artísticas en la formación de las nuevas generaciones. La palabra de Joselo ofreció una comprensión profunda del arte como práctica educativa y como forma de resistencia, complementando las percepciones estudiantiles con la perspectiva del creador del proyecto Memoria a Todo Color. Esta triangulación de voces permitió contrastar las intenciones autorales con las lecturas realizadas por las nuevas generaciones, identificando convergencias y divergencias que enriquecieron la comprensión del fenómeno estudiado.

3.4.3 Formación

La fase formativa se estructuró alrededor de tres talleres, cada uno pensado para abordar una dimensión distinta del problema identificado en el diagnóstico.

El primer taller, denominado *Aprender a leer un mural*, se desarrolló en el aula durante dos sesiones. Las docentes seleccionaron fotografías ampliadas de seis murales del municipio, los que habían generado mayor impacto emocional durante el recorrido y las distribuyeron entre los grupos de trabajo conformados por los estudiantes de los grados 11°1, 11°2 y 11°3. La consigna no era simplemente describir lo que veían. Se les proporcionó una guía de lectura visual diseñada por las investigadoras que incluía preguntas orientadoras sobre la composición, los colores utilizados, los personajes representados, los símbolos recurrentes, los textos inscritos en las obras. Pero la guía iba más lejos: les pedía que identificaran qué emoción predominaba en la imagen, qué historia creían que se estaba contando, a quién creían que iba dirigida esa historia, qué relación encontraban entre lo representado en el mural y lo que sabían de su municipio por vía familiar.

Se introdujeron nociones básicas de semiótica visual adaptadas al contexto, el concepto de signo, de símbolo, de narrativa visual, sin pretender una clase magistral sino provocando que los propios estudiantes descubrieran, al ir respondiendo, que ya venían haciendo lecturas simbólicas sin saberlo. Al cierre, cada grupo expuso su análisis ante los demás, lo que generó discusiones inesperadas: un grupo leyó esperanza donde otro leyó dolor en el mismo mural, lo cual permitió a las docentes introducir la idea de que la memoria no es unívoca, que un mismo hecho puede evocar sentimientos encontrados dependiendo de la experiencia de quien mira.

El segundo taller recibió el nombre de *La voz de Joselo en el aula* y se apoyó en fragmentos seleccionados de la entrevista en profundidad realizada al artista, en donde, las docentes transcribieron declaraciones clave sobre los orígenes del proyecto, la metodología participativa de cocreación con las familias, las resistencias iniciales de la comunidad, la anécdota del mural fundacional dedicado a doña Berenice y las organizaron en fichas temáticas que fueron repartidas a los estudiantes. La dinámica consistió en leer colectivamente cada fragmento, comentarlo, contrastar lo dicho por Joselo con lo que ellos habían percibido durante el recorrido, identificar coincidencias o tensiones entre la intención del artista al crear una obra específica y la lectura que los jóvenes hacían de ella. Se buscó que la palabra de Joselo no quedara como algo que se escuchó una vez al aire libre y se olvidó al día siguiente, sino que se convirtiera en material de estudio, en fuente viva para la reflexión pedagógica.

Las docentes complementaron las fichas con breves explicaciones sobre conceptos como memoria colectiva, resignificación territorial, arte como práctica de resistencia, pedagogía del territorio, todos presentes en el marco teórico de la investigación, procurando que cada concepto no cayera en abstracto, sino que se anclara a un ejemplo concreto del testimonio de Joselo o de las propias experiencias familiares que los estudiantes venían compartiendo desde el diagnóstico. Al finalizar el taller, varios estudiantes expresaron que recién en ese momento comprendían por qué los murales no podían reducirse a decoración: habían escuchado, leído, discutido las razones detrás de cada imagen, los dolores que las motivaron, las esperanzas que las atravesaban.

El tercer taller, titulado *Ser guía de tu propia historia*, se orientó a preparar a los estudiantes para la fase de acción, la premisa era sencilla pero exigente: si iban a construir un museo de la memoria, necesitaban saber explicar a otros lo que habían aprendido. Las docentes organizaron una actividad de mediación pedagógica entre pares en la que cada estudiante debía elegir uno de los murales analizados en los talleres anteriores, preparar una breve explicación oral, no mayor a tres minutos, sobre su significado histórico, su conexión con el conflicto armado, el sentimiento que le despertaba personalmente, una pregunta que le quedara sin resolver.

Luego, en parejas rotativas, cada uno presentó su mural al compañero, quien podía hacer preguntas, complementar, disentir. Las docentes circulaban escuchando, interviniendo cuando detectaban vacíos conceptuales o cuando alguna afirmación requería matiz, pero dejando que la conversación fluyera horizontalmente entre los jóvenes. La actividad cumplió una función doble: consolidó los aprendizajes de los talleres anteriores al obligar a cada estudiante a organizar lo aprendido para poder comunicarlo, al tiempo que ensayó la lógica de la mediación intergeneracional que se desplegaría cuando los estudiantes de once guiaran a los de octavo, noveno y décimo por el museo. Algunos estudiantes descubrieron durante el ejercicio que sabían más de lo que creían; otros se dieron cuenta de que todavía les costaba articular por qué un mural les conmovía y pidieron volver a revisar las fichas de Joselo o las fotografías, lo que las docentes interpretaron como señal de que el proceso formativo estaba generando una apropiación genuina, incompleta, desigual, como el aprendizaje desprendido del sentido pedagógico de los murales.

La decisión de diseñar estos talleres obedeció a un principio que la IAP exige que las investigadoras no podían limitarse a recoger datos sobre lo que los estudiantes sabían o no sabían. Tampoco podían delegar la formación exclusivamente en el artista, por valiosa que fuera su mediación. Como docentes de la institución, su rol incluía enseñar, introducir conceptos, provocar reflexiones que los jóvenes no alcanzarían por sí solos, crear condiciones para que el saber académico dialogara con el saber experiencial que cada estudiante traía de su casa, de su barrio, de sus recuerdos. La fase formativa fue, en ese sentido, el puente entre lo que el diagnóstico reveló un potencial pedagógico dormido y lo que la fase de acción buscó materializar, un museo construido por estudiantes que ya no miraban los murales como paisaje sino como memoria viva de su territorio.

3.4.4 Acción

La tercera fase materializó las estrategias pedagógicas diseñadas para promover la apropiación crítica de los murales y fortalecer la memoria colectiva en la comunidad educativa. En mayo de 2025 se implementó el instrumento El Museo como Espacio para la Memoria, diseñado específicamente para que los estudiantes se reconocieran como sujetos activos de memoria, capaces no solo de comprender e interpretar las narrativas murales existentes sino de producir sus propias representaciones artísticas que contribuyeran a la construcción colectiva de memoria histórica del municipio.

La estrategia consistió en la creación de un museo itinerante conformado por múltiples producciones estudiantiles organizadas en cinco salas temáticas. La Sala A, titulada Nuestra Historia Familiar, invitó a los estudiantes a construir líneas de tiempo que documentaran experiencias familiares relacionadas con el conflicto armado, incluyendo momentos de dolor, pérdida, desplazamiento, pero también de resistencia y esperanza. La Sala B, La Casa en que Vivimos, propuso la elaboración de cartografías del municipio que relacionaran lugares significativos con hechos históricos y sus representaciones pictóricas en los murales. La Sala C, Cuántos Somos y Cuántos Fuimos, facilitó la creación de álbumes de memoria y emociones donde los estudiantes expresaron mediante colores, palabras y símbolos los sentimientos que los murales despiertan y cómo esas emociones los conectan con quienes ya no están. La Sala D,

Nuestras Voces, propuso el diseño de propuestas de murales escolares donde los estudiantes eligieron temas sobre paz, esperanza, reconciliación o riqueza cultural y natural del municipio, elaborando bocetos y fichas pedagógicas que explicaran el sentido de cada mural propuesto. Finalmente, la Sala E, Nuestra Tierra, invitó a valorar el territorio, la naturaleza y la vida rural como parte esencial de la memoria colectiva mediante murales ecológicos y compromisos ambientales.

El museo fue instalado inicialmente en las aulas de clase de los grados once, transformando los espacios educativos tradicionales en galerías de memoria donde las producciones estudiantiles dialogaban con fotografías de los murales del municipio. Posteriormente, el museo fue trasladado al corredor principal de la institución educativa, permitiendo que estudiantes de otros grados y docentes de diversas áreas interactuaran con las producciones, generando conversaciones espontáneas sobre la historia del conflicto armado en San Carlos y el papel del arte en la reconstrucción social. Esta apertura del museo a la comunidad educativa más amplia respondió a un principio fundamental de las pedagogías de la memoria: el conocimiento histórico no debe quedar circunscrito a grupos específicos sino circular ampliamente para fortalecer la comprensión colectiva del pasado y los compromisos compartidos con la no repetición. En este sentido, Jelin (2002) advierte que las memorias no son un dato dado sino el resultado de un trabajo activo de los actores sociales que las construyen y disputan en el espacio público, de modo que disponer las producciones estudiantiles para la circulación comunitaria constituye, en sí mismo, un acto de elaboración memorial.

El segundo instrumento de la fase de acción consistió en las reflexiones finales sobre el museo de la memoria, aplicadas a estudiantes de grados octavo, noveno y décimo que visitaron el museo guiados por los estudiantes de once. Este instrumento evaluó el impacto de la socialización intergeneracional mediante cuatro preguntas abiertas: ¿Qué importancia crees que tienen los murales en la identidad y memoria del municipio? ¿Qué sabes del conflicto armado que afectó a San Carlos y cómo afectó a tus familiares? ¿Qué reflexiones te dejan los trabajos realizados por los estudiantes de once y cómo aporta esto a la educación e identidad del municipio? Finalmente, se invitó a los estudiantes visitantes a realizar sus propias propuestas murales exaltando aspectos como paz, reconciliación, resiliencia, esperanza y riqueza natural del

municipio. Las respuestas evidenciaron que el museo generó efectos multiplicadores significativos, los estudiantes que participaron directamente en todas las fases se apropiaron de narrativas, conceptos y prácticas del proyecto Memoria a Todo Color, replicando transformaciones perceptivas alcanzadas por los estudiantes de once. Varios estudiantes narraron historias familiares dolorosas relacionadas con el conflicto, demostrando que el museo funcionó como dispositivo de autorización narrativa que legitimó la socialización pública de memorias previamente confinadas al ámbito privado. Las propuestas murales elaboradas por estudiantes de grados inferiores replicaron simbolismos, composiciones y paletas cromáticas observadas en el museo, confirmando apropiación estética genuina y consolidación de la comprensión del arte como herramienta de transformación social.

La importancia de replicar estas experiencias con generaciones más jóvenes radica en varios aspectos fundamentales. Primero, la memoria colectiva requiere transmisión intergeneracional activa para no diluirse con el paso del tiempo. Los estudiantes de octavo, noveno y décimo que hoy tienen entre trece y dieciséis años nacieron después del momento más crítico del conflicto armado en San Carlos y corren el riesgo de naturalizar los murales sin comprender su carga histórica si no median procesos pedagógicos intencionados. a lo que Hirsch (2012) denominó:

Posmemoria, entendida como el vínculo que las generaciones posteriores mantienen con un pasado traumático que no vivieron directamente, sino que heredaron “a través de imágenes inquietantes, objetos, historias, comportamientos y afecciones transmitidos como una herencia dentro de la familia y de la cultura en general. (p. 19)

Segundo, la mediación horizontal entre pares resulta más efectiva que la transmisión vertical adulto-joven porque genera identificación y horizontalidad comunicativa. Los estudiantes de once fungiendo como guías del museo experimentaron consolidación de sus propios aprendizajes mediante la enseñanza, mientras que los visitantes más jóvenes se sintieron interpelados por voces cercanas generacionalmente, no por discursos adultos que pueden percibirse como distantes.

Tercero, vincular a generaciones más jóvenes garantiza sostenibilidad de las prácticas de memoria más allá de la intervención puntual de esta investigación. Los estudiantes de octavo, noveno y décimo que se apropiaron del museo podrán, en años futuros, replicar experiencias similares con nuevas generaciones estudiantiles, creando un efecto cascada que multiplica el impacto formativo inicial. Cuarto, la participación de múltiples grados fortalece la identidad institucional en torno a la memoria histórica, transformando la escuela en comunidad de memoria donde la historia local no es contenido marginal sino eje transversal de la vida educativa. Ortega Valencia et al. (2015) sostienen que la pedagogía de la memoria reclama hacer de la escuela un escenario donde el pasado reciente se asuma como saber socialmente relevante y no como un contenido periférico

Finalmente, exponer a estudiantes más jóvenes a estas pedagogías críticas contribuye a formar ciudadanía comprometida con la no repetición, la justicia y la dignificación de las víctimas desde edades tempranas, cuando los marcos éticos y políticos están en construcción y resultan más permeables a transformaciones profundas.

3.5. Técnicas de recolección de información

Las técnicas cualitativas de recolección de información se caracterizan por su flexibilidad, su capacidad para captar la complejidad de los fenómenos sociales y su orientación hacia la comprensión profunda de experiencias. Valles (1999) plantea que estas técnicas deben permitir que emerjan las voces de los actores involucrados sin imponerles categorías rígidas. Sandoval Casilimas (1996) agrega algo fundamental para la IAP: las técnicas de recolección deben ser participativas, interactivas, adaptables a las dinámicas locales, de modo que favorezcan el empoderamiento de los participantes. Se utilizaron cuatro técnicas principales, cada una respondiendo a objetivos específicos dentro del proceso investigativo.

La observación participante fue fundamental durante todas las fases de la investigación. Taylor y Bogdan (1987) la describen como una forma de inmersión en el contexto natural donde ocurren los fenómenos: el investigador participa de las actividades cotidianas mientras observa, escucha y registra información relevante. Las investigadoras estuvieron presentes en los espacios

de la institución educativa para comprender las dinámicas institucionales, los discursos dominantes sobre memoria histórica y las actitudes de los estudiantes frente al patrimonio cultural local. Esta técnica se aplicó de manera sostenida durante todo el proceso, permitiendo captar no solo las respuestas explícitas a los instrumentos sino también interacciones espontáneas, comentarios informales, expresiones corporales y emocionales durante las actividades pedagógicas.

Los instrumentos participativos escritos y gráficos constituyeron la segunda técnica principal. Esta agrupa el conjunto de producciones realizadas por los estudiantes en respuesta a consignas pedagógicas específicas diseñadas para cada fase. A diferencia de cuestionarios estandarizados, estos instrumentos combinaban elementos escritos con elementos gráficos, permitiendo múltiples formas de expresión acordes con las habilidades diversas de los participantes. Esta técnica resultó especialmente valiosa porque permitió documentar transformaciones perceptivas a lo largo del tiempo, comparando las respuestas iniciales del Árbol de la Memoria con las reflexiones del Mural de Situaciones y las producciones finales del Museo de la Memoria para evidenciar procesos de aprendizaje y apropiación.

El recorrido pedagógico por los murales del municipio se constituyó en una tercera técnica de carácter vivencial. Guiados por Joselo, los estudiantes interactuaron directamente con las obras, formularon preguntas, compartieron emociones y construyeron interpretaciones colectivas sobre los significados representados. Esta técnica se diferencia de la observación participante porque las investigadoras no solo observamos, sino que diseñamos intencionadamente la experiencia como dispositivo pedagógico formativo. Durante el recorrido se realizaron registros fotográficos de cada mural visitado, grabaciones de audio de las explicaciones de Joselo y de los comentarios estudiantiles, y notas de campo sobre reacciones emocionales, silencios significativos y dinámicas grupales.

La entrevista en profundidad con el artista José López completó el conjunto de técnicas metodológicas. Kvale (2011) señala que la entrevista permite explorar experiencias, percepciones y conocimientos mediante un diálogo abierto que facilita la emergencia de información rica y contextualizada, imposible de obtener mediante técnicas estandarizadas. La

entrevista fue estructurada a partir de preguntas abiertas que exploraron los orígenes del proyecto Memoria a Todo Color, la metodología de co-creación con las comunidades, las reflexiones del artista sobre el potencial pedagógico de los murales, las resistencias iniciales enfrentadas, anécdotas significativas durante la elaboración de obras específicas, y sus propuestas para vincular el arte mural con los procesos educativos formales. La entrevista fue grabada en audio y posteriormente transcrita textualmente para su análisis.

3.6. Técnicas de análisis de la información

Analizar información cualitativa requiere procedimientos rigurosos pero flexibles, capaces de respetar la complejidad de los datos recopilados. Strauss y Corbin (2002) lo describen como un proceso sistemático de examen que busca descubrir significados, relaciones y estructuras subyacentes. Miles y Huberman (1994) identifican tres actividades interconectadas: reducción de datos, presentación y elaboración de conclusiones, actividades que se desarrollan de manera cíclica a lo largo del proceso investigativo.

La técnica central fue la codificación asistida por el software ATLAS.ti versión 9. Charmaz (2006) la define como el proceso de asignar etiquetas o códigos a segmentos de información que comparten características comunes, permitiendo organizar grandes volúmenes de datos cualitativos. Se inició con codificación abierta, identificando unidades de significado relevantes en los registros de observación, en las transcripciones de entrevistas y en los productos elaborados por los estudiantes. Este software especializado facilitó la gestión sistemática de cuarenta y ocho documentos primarios, incluyendo árboles de memoria, reflexiones escritas, fotografías de producciones estudiantiles, transcripciones de la entrevista a Joselo y registros del recorrido pedagógico. En total se identificaron ochenta y siete citas codificadas en los nueve árboles de memoria de la fase diagnóstica, noventa y cuatro citas en los diez registros del recorrido pedagógico, cincuenta y seis citas en las respuestas al Mural de Situaciones durante la fase de investigación, noventa y siete citas en las producciones del Museo de la Memoria, y cuarenta y ocho citas en las reflexiones finales de estudiantes de grados inferiores durante la fase de acción.

Posteriormente, mediante codificación axial se agruparon los códigos iniciales en categorías más amplias que permitieron establecer relaciones entre diferentes dimensiones del fenómeno. Por ejemplo, códigos como dolor familiar, pérdida de seres queridos, miedo permanente, trauma heredado y silencio familiar impuesto fueron agrupados en la categoría Afectaciones Emocionales. Este nivel de análisis facilitó la comparación entre instrumentos y la identificación de patrones recurrentes. Finalmente, la codificación selectiva posibilitó la construcción de interpretaciones integradas sobre los murales como herramienta pedagógica para la construcción de memoria colectiva, articulando las categorías identificadas con los objetivos específicos de la investigación y con los marcos teóricos sobre memoria colectiva, arte público y pedagogía crítica.

Se realizó además análisis comparativo longitudinal, contrastando sistemáticamente los códigos y categorías emergentes en cada fase del proceso investigativo para identificar transformaciones, consolidaciones o persistencias en las percepciones y apropiaciones estudiantiles. Se construyeron matrices comparativas que contrastaban percepciones iniciales del Árbol de la Memoria con percepciones posteriores al recorrido pedagógico para evidenciar desplazamientos de comprensiones estético-decorativas hacia lecturas memoriales e históricas. Asimismo, se compararon códigos del Mural de Situaciones con códigos del Museo de la Memoria para evidenciar la sedimentación de aprendizajes mediante prácticas creadoras. Este análisis longitudinal resultó fundamental para responder al diseño metodológico de Investigación-Acción-Participativa, que requiere documentar no solo estados finales sino procesos de transformación.

Finalmente se aplicó triangulación de fuentes, combinando voces estudiantiles múltiples de veintiocho estudiantes de tres grupos diferentes de once más estudiantes de octavo, noveno y décimo que participaron como visitantes del museo, formatos expresivos diversos combinando análisis de textos escritos, producciones gráficas, fotografías, transcripciones de entrevistas y registros de observación participante, y la perspectiva del artista creador contrastando las interpretaciones estudiantiles con las reflexiones de José López sobre las intenciones, metodologías y significados del proyecto Memoria a Todo Color. Esta triangulación permitió

construir interpretaciones robustas que no dependían de una única fuente, sino que se validaban mutuamente mediante la convergencia de múltiples evidencias.

3.7. Instrumentos

Los instrumentos utilizados se diseñaron para facilitar la participación activa de los estudiantes, promover la reflexión crítica sobre la memoria histórica y recopilar información relevante sobre percepciones, conocimientos y propuestas en relación con los murales de San Carlos. Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que los instrumentos de investigación cualitativa deben ser flexibles, contextualmente apropiados y capaces de captar la complejidad sin imponer categorías limitantes. Sandoval Casilimas (1996) agrega que en la IAP los instrumentos deben tener un carácter participativo, facilitando la construcción colectiva de conocimiento. A continuación, se describen los cinco instrumentos aplicados en orden cronológico, correspondiendo a las tres fases de la metodología IAP.

Árbol de la Memoria. Implementado en abril de 2025 durante la fase diagnóstica, este instrumento invitó a los estudiantes a representar gráficamente memorias individuales y colectivas relacionadas con el conflicto armado utilizando la metáfora del árbol: raíces como orígenes del conflicto, tronco como experiencias vividas, ramas como esperanzas hacia el futuro. La herramienta permitió visibilizar memorias familiares, identificar vacíos en el conocimiento histórico de los jóvenes y generar diálogo intergeneracional sobre el pasado violento del municipio. Los estudiantes elaboraron representaciones gráficas acompañadas de reflexiones escritas que respondían preguntas sobre qué es el conflicto armado, qué significa la memoria en este contexto, qué importancia tienen los murales en la transformación del territorio, y cómo afectó el conflicto a sus familias. El análisis de este instrumento reveló que los estudiantes conocían la existencia de los murales, pero los percibían principalmente como embellecimiento urbano, desconociendo al artista creador, el proyecto Memoria a Todo Color, y las historias específicas representadas en cada obra.

Recorrido pedagógico por los murales. Realizado el 9 de abril de 2025 como segundo instrumento de la fase diagnóstica, consistió en un recorrido guiado por José López a través de

diez murales significativos del municipio. Durante la experiencia, Joselo explicó el origen de cada obra, las historias comunitarias que inspiraron las composiciones, los procesos participativos de co-creación con las familias, y las intenciones pedagógicas y reparadoras del proyecto. Los estudiantes observaron de cerca, formularon preguntas, compartieron emociones y construyeron interpretaciones colectivas. Se realizaron registros fotográficos de cada mural visitado, grabaciones de audio de las explicaciones y comentarios estudiantiles, y notas de campo sobre reacciones emocionales y dinámicas grupales. El análisis evidenció que el recorrido funcionó como dispositivo diagnóstico revelador: los estudiantes demostraron capacidad para resignificar los murales, activar memorias familiares y conectar emocionalmente con las narrativas visuales, pero esta transformación solo ocurrió mediante la mediación directa del artista, confirmando que sin intervención pedagógica intencionada los murales permanecen invisibilizados simbólicamente en la vida cotidiana.

Mural de Situaciones. Aplicado en mayo de 2025 durante la fase de investigación, inmediatamente posterior al recorrido pedagógico, este instrumento presentó a los estudiantes situaciones hipotéticas relacionadas con los murales de San Carlos, solicitándoles que reflexionaran, argumentaran y evaluaran su propia transformación perceptiva. Las preguntas incluían: ¿Qué percepción tenías de los murales antes del recorrido y qué piensas ahora? ¿Qué importancia crees que tienen los murales en la memoria colectiva de los sancarlitanos teniendo en cuenta la violencia vivida en el pasado? ¿Qué te expresa el mural en el que apareces o el mural que más te llamó la atención? Los estudiantes respondieron mediante textos escritos y producciones gráficas que evidenciaron desplazamientos desde comprensiones estético-decorativas hacia lecturas memoriales e históricas. El análisis confirmó que la fase formativa logró transformaciones perceptivas conscientes y articulables, aunque aún requerían consolidación mediante prácticas sostenidas. Códigos como cambio de percepción explícito, comprensión función memorial, valoración arte como archivo histórico y apropiación personal narrativas murales evidenciaron procesos formativos exitosos.

Entrevista al artista José López. Realizada el 9 de abril de 2025 como segundo instrumento de la fase de investigación, inmediatamente después del recorrido pedagógico, se estructuró a partir de preguntas abiertas que exploraron la experiencia de Joselo como gestor del proyecto

Memoria a Todo Color, sus reflexiones sobre el potencial pedagógico de los murales, las resistencias iniciales enfrentadas, anécdotas significativas durante la elaboración de obras específicas, y sus propuestas para vincular el arte mural con los procesos educativos formales. Como señaló el propio artista durante la entrevista, los murales se constituyen en una herramienta perdurable en el tiempo que permite descentralizar la educación, invitando a docentes y estudiantes a recorrer las calles del municipio, conocer su gente y comprender la historia de una manera más dinámica, entendiendo que el conflicto no fue ajeno a un territorio que hoy se ve pacífico pero que en algún momento vivió un éxodo de guerra. La entrevista fue grabada en audio, transcrita textualmente y codificada en ATLAS.ti, generando códigos como resignificación territorial postconflicto, metodología participativa y co-creación, origen comunitario y memoria afectiva, arte como generador de empatía y sanación, y pedagogía de proyectos de largo plazo frente a inmediatez.

Museo de la Memoria. Implementado en mayo de 2025 durante la fase de acción, este instrumento representó la estrategia pedagógica de consolidación que permitió materializar los aprendizajes construidos durante el proceso investigativo. Los estudiantes produjeron diversas piezas artísticas organizadas en cinco salas temáticas. La Sala A, Nuestra Historia Familiar, generó líneas de tiempo que documentaron experiencias familiares relacionadas con el conflicto armado. La Sala B, La Casa en que Vivimos, produjo cartografías del municipio que relacionaron lugares significativos con hechos históricos y representaciones pictóricas en los murales. La Sala C, Cuántos Somos y Cuántos Fuimos, creó álbumes de memoria y emociones expresando mediante colores, palabras y símbolos los sentimientos que los murales despiertan. La Sala D, Nuestras Voces, diseñó propuestas de murales escolares sobre paz, esperanza, reconciliación o riqueza cultural y natural del municipio. La Sala E, Nuestra Tierra, elaboró murales ecológicos y compromisos ambientales valorando el territorio, la naturaleza y la vida rural. El museo fue instalado inicialmente en las aulas de once y posteriormente trasladado al corredor principal de la institución, permitiendo interacción con estudiantes de otros grados y docentes. El análisis de las producciones evidenció apropiación consolidada del uso pedagógico de los murales, documentación de historias familiares, reconocimiento como sujetos activos de memoria, apropiación territorial multidimensional y creatividad en formatos expresivos,

confirmando que la fase de producción artística cumplió su objetivo de sedimentar aprendizajes mediante prácticas creadoras.

Reflexiones finales sobre el museo de la memoria. Aplicado como segundo instrumento de la fase de acción a estudiantes de grados octavo, noveno y décimo que visitaron el museo, guiados por estudiantes de once, este instrumento evaluó el impacto de la socialización intergeneracional mediante cuatro preguntas abiertas: ¿Qué importancia crees que tienen los murales en la identidad y memoria del municipio de San Carlos? ¿Qué sabes del conflicto armado que afectó al municipio de San Carlos y cómo afectó a tus familiares? ¿Qué reflexiones o impresiones te dejan los trabajos realizados por los estudiantes de grado once y cómo aporta esto a la educación, identidad y memoria del municipio? Finalmente se invitó a realizar propuestas murales propias exaltando paz, reconciliación, resiliencia, esperanza y riqueza natural del municipio. Las respuestas evidenciaron transmisión intergeneracional de marcos interpretativos, valoración del museo como dispositivo educativo, comprensión de la función transformadora del arte, fortalecimiento identitario y territorial, producción creativa inspirada en el museo y apropiación de lenguajes artísticos por estudiantes que no participaron de las fases diagnóstica ni formativa, confirmando efectos multiplicadores significativos de la estrategia pedagógica implementada.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

Lo que se presenta en el presente acápite provino del cruce entre el análisis de contenido aplicado mediante ATLAS.ti versión 9, las voces de los estudiantes que protagonizaron el proceso, el testimonio de José López, además de las reflexiones propias de las investigadoras en su doble condición de docentes de la institución educativa. La organización de este capítulo no respondió a los instrumentos aplicados de forma secuencial ni a la estructura de objetivos específicos, como suele ocurrir en investigaciones convencionales, respondió, en cambio, a la lógica cíclica que define la investigación-acción-participativa; en tres ciclos diagnóstico, formación y acción, que se retroalimentaron constantemente mediante el diálogo entre investigadoras, estudiantes, artista, comunidad educativa. Cada ciclo no operó como etapa cerrada; al contrario, los hallazgos de uno reconfiguraron las decisiones del siguiente, tal como Fals Borda (1986) concebía la IAP, como un proceso donde el conocimiento no se produce para las comunidades sino con ellas, desde sus saberes, hacia su transformación.

La presentación de cada ciclo siguió una secuencia que buscó reflejar la esencia del método, primero se explicita qué se buscaba con ese momento del proceso, luego se describen las acciones concretas realizadas, instrumentos, talleres, recorridos, después se presentaron las evidencias clave; no la totalidad de los datos codificados, sino aquellas citas, artefactos o producciones que condensaron las ideas-fuerza del proceso, posteriormente la interpretación dialógica, donde las voces estudiantiles conversaron con los referentes teóricos del marco conceptual, con el testimonio de Joselo, con las reflexiones de las propias investigadoras, seguidamente se registraron las decisiones que habilitaron el paso al ciclo siguiente, decisiones que no fueron exclusivamente académicas sino también éticas, emocionales, políticas. Al cierre de cada ciclo se identificaron las transformaciones observadas, tanto en los estudiantes como en las investigadoras.

La categoría central que articuló toda la investigación fue la apropiación del uso pedagógico de los murales en la construcción de memoria colectiva, articulada con subcategorías que funcionaron como lentes analíticos, percepciones sobre los murales, memorias del conflicto armado, impacto emocional intergeneracional, procesos de resignificación territorial, mediación

pedagógica del arte. A lo largo de los ciclos emergió, además, una categoría no prevista inicialmente “el muralismo como pedagogía del territorio” que se fue consolidando como uno de los aportes más significativos de esta investigación al campo de la pedagogía de la memoria.

En cuanto a la expresión pedagogía del territorio no es acuñada por esta investigación, sino que cuenta con un desarrollo teórico previo que aquí se retoma y resignifica desde el muralismo. En el plano latinoamericano, Villa (2024) la define como una categoría que concibe el territorio “como espacio de inscripción de prácticas sociales, como generador de conocimientos propios, genuinos y como transmisor de los mismos en un ecosistema de relaciones sociales múltiples y diversas, pasadas y presentes” (p. 24). Invitando a trascender las fronteras de la pedagogía escolar para considerar lo comunitario como un texto curricular tan válido como los diseños ministeriales. En el contexto colombiano, el Grupo Estudios del Territorio (2021) documentó, mediante cartografía social en instituciones educativas de Medellín y Bello, cómo la escuela puede asumirse en clave de una pedagogía del territorio, esto es, como un escenario donde las memorias y las formas de ver el mundo de la comunidad educativa alimentan la creatividad para gestionar las tensiones sociales, políticas, culturales y ambientales circundantes. Frente a estos antecedentes, el aporte de la presente investigación consiste en mostrar que, en territorios marcados por la violencia, el arte mural comunitario opera como ese currículo vivo: el muro deja de ser fondo del paisaje para convertirse en un educador que enseña a leer críticamente la historia local, siempre que medie un acompañamiento pedagógico intencionado.

Conviene explicar el recurso organizativo que atraviesa la presentación de los resultados en este capítulo, el volumen de datos codificados con ATLAS.ti fueron 87 citas en el ciclo diagnóstico, 56 en el formativo, 97 en el de acción, 48 en las reflexiones finales, lo cual exigió una decisión sobre cómo presentar los hallazgos sin ahogar la narrativa interpretativa bajo el peso de los datos obtenidos en la mentada herramienta. Miles et al. (2014) señalan que el análisis cualitativo no concluye con la codificación de los datos; requiere avanzar hacia la identificación de patrones y temas centrales que condensen los hallazgos más significativos, aquellos que permiten al investigador elaborar conclusiones verificables a partir del material empírico. Al respecto, Oviedo y López (2020) precisa que, en el análisis de contenido cualitativo, “la codificación cualitativa puede hacerse mediante ideas-fuerza, incluyendo su relación con otras

similares en la categorización y que dichas categorías permiten asignar significados comunes a la información compilada durante una investigación” (p. 25).

Bajo esa comprensión, las ideas-fuerza adoptadas en este capítulo no fueron necesariamente las citas más frecuentes en la codificación; son las que mejor capturan un descubrimiento, una tensión, un punto de quiebre en la comprensión de los estudiantes sobre los murales y la memoria colectiva de San Carlos.

Es decir, cada idea-fuerza operó como nudo analítico donde confluyeron la evidencia empírica, la voz del estudiante, del artista, de las investigadoras, los referentes teóricos, además de las decisiones que el hallazgo provocó en el rumbo del proceso. De esa manera, la presentación de resultados no se limitó a describir qué dijeron los participantes ni a cuantificar cuántas veces apareció un código determinado; se buscó interpretar por qué lo dijeron, qué significa eso para la construcción de memoria colectiva en el contexto de la población objeto de estudio, qué transformó en quienes lo expresaron. Las tablas completas de codificación, con la totalidad de los códigos emergentes, sus frecuencias de aparición y los documentos donde se registraron, se conservan en el capítulo de anexos como respaldo metodológico del análisis. Lo que el cuerpo del texto ofrece es la lectura interpretativa de aquellos hallazgos que, por su capacidad reveladora, merecen ocupar el centro del análisis.

4.1 Ciclo 1- Diagnóstico: lo que los jóvenes sabían, lo que callaban, lo que no veían

4.1.1 Propósito del ciclo

Antes de diseñar cualquier estrategia pedagógica se necesitaba comprender qué sabían los estudiantes sobre los murales de San Carlos. No bastaba con preguntar si los habían visto, era evidente que sí, porque los murales están por todas partes, en las fachadas de las casas, en los muros de la alcaldía, en el coliseo, en las tiendas del centro. La cuestión de fondo era otra: ¿sabían quién los había pintado? ¿Conocían las historias que contaban? ¿Tenían sus familias alguna relación con los hechos representados en esas obras? ¿Entendían por qué un municipio

que vivió 33 masacres entre 1998 y 2010 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2024) había decidido llenar sus paredes de color?

La fase diagnóstica buscó responder esas preguntas. Pero había una dimensión menos evidente que también preocupaba a las investigadoras: qué memorias del conflicto armado cargaban estos jóvenes, la mayoría nacidos después de los años más críticos de la violencia, en forma de relatos heredados, silencios familiares, miedos que no terminaban de explicarse. Como docentes de la institución, las investigadoras habían percibido en conversaciones informales que los estudiantes sabían “algo” sobre lo que había ocurrido en San Carlos, pero ese “algo” parecía difuso, fragmentado, cargado más de emoción que de comprensión. Lo que el diagnóstico se propuso fue darle forma a esa intuición docente, convertirla en evidencia, ponerle nombre a lo que se sentía en las aulas, pero nadie había sistematizado.

Ortiz y Borjas (2008) recuerdan que la IAP se orienta a producir conocimientos que permitan a los sectores subalternos de la sociedad comprender su compleja realidad a fin de poder transformarla. En el caso de San Carlos, los “sectores subalternos” no eran otros que los propios estudiantes: herederos de un conflicto que no eligieron, habitantes de un territorio marcado por la violencia, rodeados de murales cuyo significado desconocían. El diagnóstico no fue, entonces, un ejercicio académico distante. Fue el primer paso para que esos jóvenes pudieran comprender algo que les pertenecía, que estaba pintado en las paredes de su municipio, pero que nadie les había enseñado a leer.

4.1.2 Acciones realizadas

4.1.2.1 El árbol de la memoria: primer instrumento diagnóstico. El primer instrumento, aplicado en abril de 2025, invitó a los estudiantes de los grados 11°1, 11°2 y 11°3 a visibilizar sus memorias individuales y colectivas relacionadas con el conflicto armado utilizando la metáfora del árbol. La lógica simbólica era sencilla pero potente: las raíces representaban los orígenes del conflicto, el tronco las experiencias vividas por las familias, las ramas las esperanzas hacia el futuro. Cada estudiante debía elaborar su propio árbol con dibujos, palabras, frases, colores acompañados de reflexiones escritas que respondían preguntas sobre qué es el

conflicto armado, qué significa la memoria en ese contexto, qué importancia tienen los murales en la transformación del territorio, cómo afectó el conflicto a sus familias.

Se seleccionaron e importaron como documentos primarios nueve imágenes digitalizadas de los árboles de memoria, junto con las reflexiones escritas asociadas, al software ATLAS.ti versión 9, dentro de una Unidad Hermenéutica titulada “SanCarlos_Murales_Diagnostico.hpr9”. La selección respondió a criterios de representatividad y riqueza narrativa, asegurando que las voces de los tres grupos participantes estuvieran presentes. El sistema de identificación adoptado fue: Doc1 (Estudiante 1, 11°2), Doc2 (Estudiante 2, 11°3), Doc3 (Estudiante 3, 11°1), hasta Doc9 (Estudiante 9, 11°3).

Durante la actividad emergieron narrativas familiares que las investigadoras no esperaban con esa intensidad. Como relata Katty Machado en su reflexión sobre el proceso:

Los estudiantes dieron a conocer historias y anécdotas estremecedoras que en algún momento sus padres, abuelos y familiares les contaron acerca del conflicto. Desde ese momento pude comprender la magnitud del daño que causó la violencia en este municipio, que nos permitió concluir que un cien por ciento de los estudiantes tuvo dentro de las víctimas a algún familiar. Los jóvenes intercambiaban experiencias entre ellos y me explicaban algunas de las prácticas macabras que los violentos ejecutaron con muchos de sus familiares; padres, abuelos, tíos, primos, hermanos o amigos que perdieron la vida o sufrieron algún tipo de despojo. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

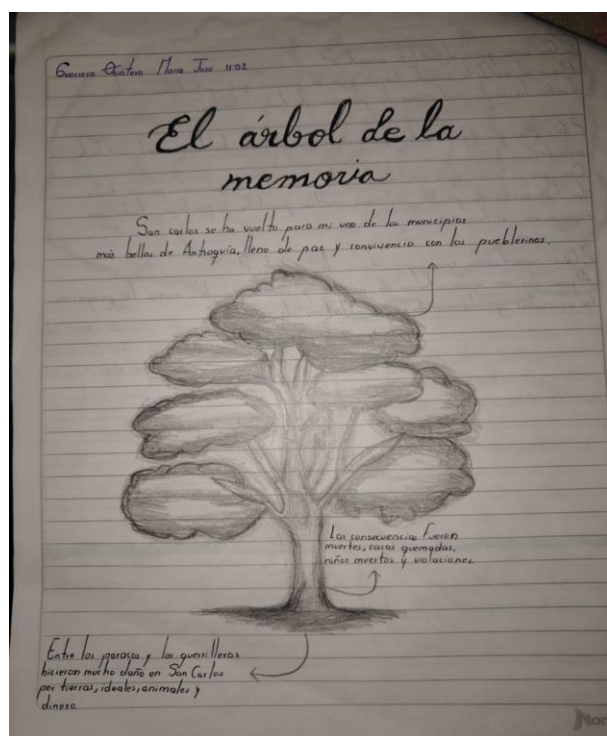
Esa confesión de la investigadora “pude comprender la magnitud del daño” no es un dato menor. Revela que el instrumento diagnóstico no solo arrojó información sobre los estudiantes: transformó también la comprensión de quien investigaba. Para Katty, recién llegada al municipio en 2024, escuchar a adolescentes de dieciséis años narrar con naturalidad asesinatos, desplazamientos forzados, desapariciones, representó un golpe ético que reforzó su convicción de que la investigación no podía ser meramente académica. Fals Borda (1986) insistía en que la IAP exige compromiso del investigador con la realidad que estudia; lo que ocurrió en esas primeras sesiones con el Árbol de la Memoria fue exactamente eso: la realidad se impuso sobre

el diseño metodológico, obligó a las docentes a repensar la profundidad del problema que tenían frente a sí.

Del mismo modo, los estudiantes expresaron lo que para ellos fueron las causas, las consecuencias de esa violencia, las iniciativas de paz que han surgido tras el retorno. Muchos mencionaron organizaciones como el CARE, lamentablemente cerrado a finales de 2025. Lo revelador fue que muy pocos hablaron sobre el muralismo. En un municipio con más de 120 murales distribuidos en zona urbana y rural, apenas un puñado de estudiantes los mencionó espontáneamente como parte de las iniciativas de reconstrucción. Esa ausencia fue, paradójicamente, el hallazgo más elocuente del primer instrumento.

Figura 1

Árbol de la memoria elaborado por estudiante E1 del grado 11°.



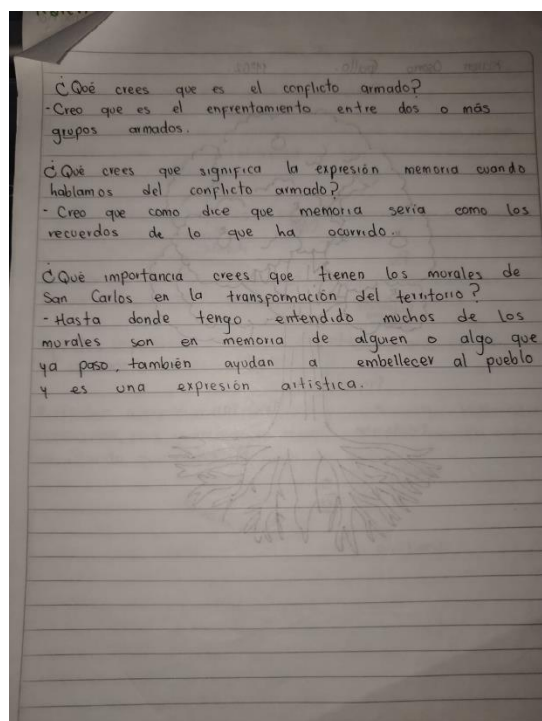
Fuente: esta investigación. Nota: En las raíces, conceptos como “guerrilleros” y “paracos” identifican causas históricas de la violencia. En las ramas superiores: “paz” y “convivencia”.

El árbol elaborado por el Participante 1 del grado 11°2 evidencia una comprensión estructural del conflicto armado. En las raíces plasmó conceptos que identifican a los actores armados

responsables de la violencia; el tronco robusto, marcado con palabras como “muerte” y “violación”, representa la difícil situación de guerra que vivieron las familias sancarlitanas. En las hojas aparecen términos proyectivos: “paz” y “convivencia”, demostrando una narrativa de esperanza. Lo que este árbol revela, más allá de su contenido, es la capacidad del estudiante para organizar simbólicamente una historia que le fue transmitida por vía familiar. Conoce el pasado violento de su municipio. Pero y aquí está la paradoja, en ninguna parte de su producción menciona los murales.

Figura 2

Reflexión escrita del E2 del grado 11°2 sobre percepciones iniciales de los murales



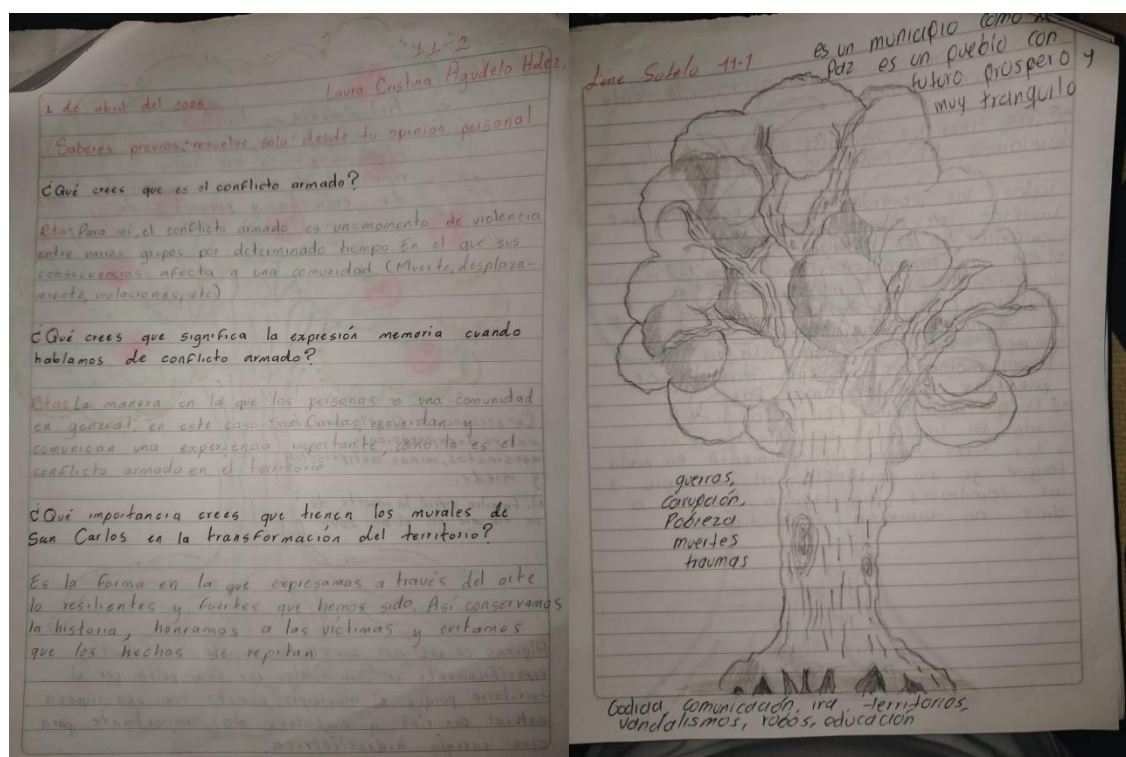
Fuente: esta investigación. Nota: La estudiante define el conflicto armado como “el enfrentamiento entre dos o más grupos armados” y reconoce que los murales se realizan “en memoria de personas o acontecimientos”, pero los identifica principalmente como “una forma de expresión artística” que aporta al embellecimiento del espacio público.

La estudiante E2 del grado 11°2 ofrece una comprensión que ilustra con precisión la percepción dominante antes del recorrido. Reconoce que muchos murales se realizan en memoria de personas o acontecimientos; identifica en ellos una forma de expresión artística que

contribuye al embellecimiento del espacio público. Todo eso es correcto, pero insuficiente. La lectura se queda en lo estético-conmemorativo sin penetrar en la dimensión memorial profunda que Vélez (2022) describe cuando plantea que Colombia requiere una pedagogía de la memoria capaz de romper con la reproducción de narrativas hegemónicas. Lo que esta estudiante evidencia, sin saberlo, es precisamente eso: una narrativa hegemónica, los murales como decoración que ha desplazado la narrativa subalterna los murales como testimonio del conflicto, como acto de resistencia, como grito visual contra el olvido.

Figura 3

Árboles de la Memoria restantes (E3 a E9).



1.2 ¿Que crees que significa la expresión memoria cuando hablamos de un conflicto armado?

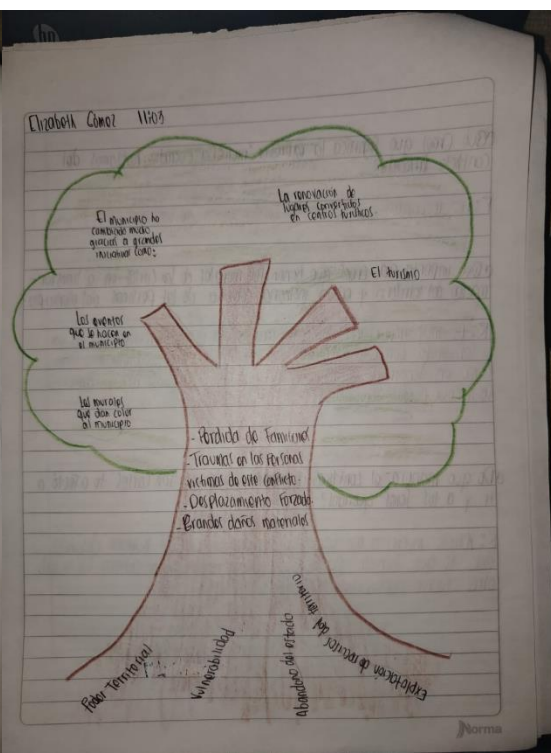
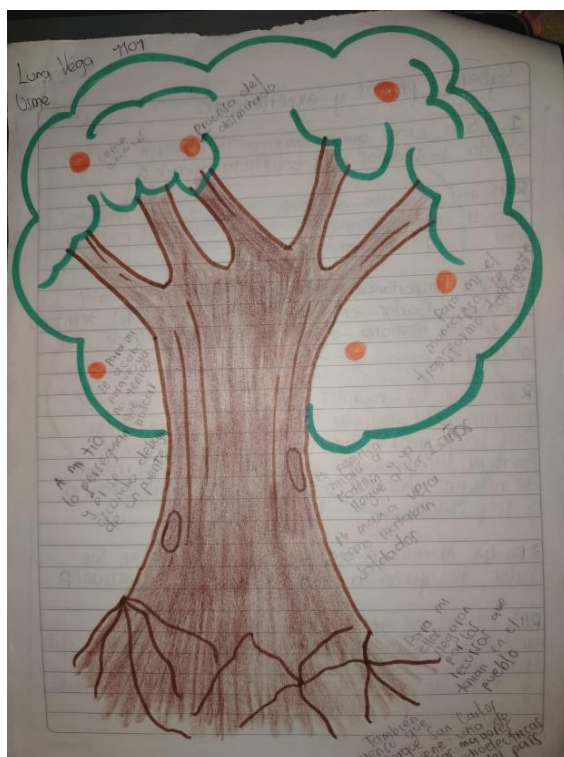
2// hablo de aquellos recuerdos que quedaron despues del conflicto armado, donde muchas familias fallecieron

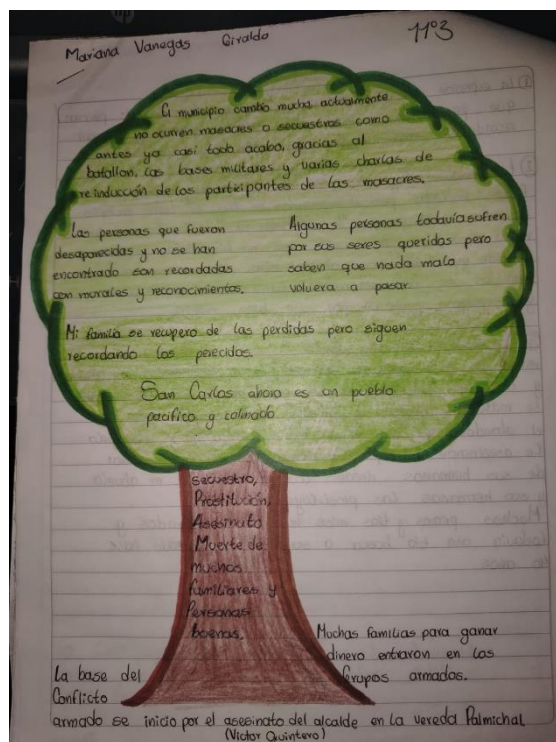
2. ¿qué importancia crees que tienen los murales de san carlos en la transformación del barlvaro y en la memoria colectiva de las personas del municipio?

2// Para mí representan lo que somos y vivimos a través de los años.

3. ¿De qué manera el conflicto armado vivido en San Carlos te afectó a ti y a tus seres queridos?

Al nos afecto mucho tanto emocionalmente como económicamente ya que nos despojaron de nuestras tierras dejándonos en el abandono los animales también quedaron en el olvido y muchos amigos de la familia los hicieron pasar por malos positivos.





Fuente: Esta investigación Ver Anexo A para descripción detallada de cada uno.

Los árboles restantes de la E3 del grado 11°3 hasta la E9 del grado 11°3, configuran un mosaico que refuerza y matiza los hallazgos anteriores. La estudiante E3 reconoce el arte como medio de expresión y resiliencia, afirmando que los murales “permiten conservar la historia, humanizar a las víctimas y evitar la repetición de los hechos violentos” una comprensión más sofisticada que la de E2, aunque todavía sin referencia explícita al proyecto Memoria a Todo Color ni a su artista creador. El participante E4 escribe que “San Carlos es un pueblo con futuro, próspero y muy tranquilo”, una visión positiva del presente que convive, en las raíces de su árbol, con palabras como “guerras, corrupción, pobreza, muertes, traumas”. Esa tensión entre raíz y copa entre dolor heredado y esperanza presente no es anecdótica: es la estructura misma de la experiencia de una generación que no vivió la violencia, pero carga sus marcas.

El participante E5 del grado 11°1 aporta una de las declaraciones más reveladoras del instrumento: los murales “representan lo que somos y vivimos a través de los años”, atribuyéndoles un valor identitario que otros estudiantes no reconocieron. Pero inmediatamente después confiesa que “muchas cosas quedaron en el olvido”. La E6 del grado 11°1 organiza su

árbol con frases como “Despojo de tierras y ganado” en el tronco, “producción de coca” y “paramilitares” en las raíces. La E7 del grado 11°1 incluye una referencia familiar directa: “A mi tío lo perseguían y se escondió debajo de un puente”. La E9 del grado 11°3 relata que “la base del conflicto armado se inició por el asesinato del alcalde en la vereda Palmitral” y que “muchas familias para ganar dinero entraron en los grupos armados” señalando causas estructurales y contextuales con una lucidez que contrasta con su edad.

Jelin (2002) plantea que la memoria colectiva no es un depósito estático de recuerdos sino un campo de disputas donde lo que se recuerda, lo que se silencia, lo que se transmite responde a relaciones de poder. Los árboles de la memoria pusieron al descubierto exactamente eso: los jóvenes de San Carlos portan memorias heredadas, fragmentadas, dolorosas, a veces contradictorias, sin contar con marcos interpretativos institucionales para procesarlas. La escuela no les había proporcionado herramientas para conectar esas memorias familiares con las narrativas visuales que habitaban su espacio público. Los murales estaban ahí; las memorias estaban ahí; pero coexistían sin dialogar.

4.1.2.2 El recorrido pedagógico por los murales: segundo instrumento diagnóstico. El segundo instrumento fue el recorrido por los murales del municipio, realizado el 9 de abril de 2025. Con el apoyo de la coordinación académica que reconoció la pertinencia y aporte pedagógico del proyecto, se contactó al artista autor de la mayoría de los murales, Joselo, y se organizó la salida. Durante el recorrido participaron las investigadoras, los estudiantes de los tres grados, dos docentes colaboradores de las áreas de lengua castellana y tecnología, interesados en la propuesta. La participación fue activa: escucha, formulación de preguntas, compartir de experiencias y anécdotas.

Los estudiantes mostraban su asombro y fascinación cuando comprendían el significado de esos murales que habían visto durante toda su vida. Algunos expresaban que no sabían que tenían vínculo con la violencia que afectó al municipio; otros compartieron que incluso llegaron a ser retratados ellos o algunos de sus familiares (Machado, 2025). Lo que ocurrió en las calles de San Carlos durante esas horas de recorrido fue, en términos de Halbwachs (1950) una activación de la memoria colectiva: el mural detonaba un recuerdo familiar; el recuerdo, a su

vez, dotaba al mural de un significado que antes no tenía. Pero conviene insistir, esa activación solo ocurrió porque Joselo estaba ahí, mediando, explicando, contando las historias que cada imagen guardaba.

Figura 4

Registro fotográfico: Joselo introduce a los estudiantes al recorrido en la Casa de la Cultura.



Fuente: Esta investigación

El registro fotográfico inicial captura el momento en que el artista Joselo introduce a los estudiantes de los grados 11°1, 11°2 y 11°3 al recorrido pedagógico en el auditorio de la Casa de la Cultura. En esta primera etapa, visible en la disposición de los estudiantes sentados en filas mirando hacia el escenario donde se encuentran Joselo (camisa azul) y la docente acompañante, se evidencia un ambiente de expectativa y atención. Durante esta introducción, el E1 del grado 11°2 expresó: "Nunca había pensado que un dibujo pudiera tener tanta historia; ahora entiendo que cada muro cuenta una vida". Esta declaración inicial evidencia el comienzo de un proceso de resignificación en la percepción estudiantil sobre el arte mural, pasando de una comprensión decorativa a una lectura narrativa e histórica. La formalidad del escenario contrasta con la naturaleza comunitaria del proyecto que están por conocer, sugiriendo que este momento funciona como bisagra entre el espacio escolar tradicional y el territorio como aula abierta.

4.1.2.3 Idea-fuerza 1: “Nunca había pensado que un dibujo pudiera tener tanta historia” el quiebre perceptivo. En este momento inaugural del recorrido, el estudiante E1 del grado 11°2 expresó una frase que condensaría el hallazgo central de toda la fase diagnóstica: “Nunca había pensado que un dibujo pudiera tener tanta historia; ahora entiendo que cada muro cuenta una vida”. Esa declaración no es una anécdota. Es el punto de inflexión perceptivo que el diagnóstico buscaba documentar: el paso de “dibujo” a “vida”, de lo estético a lo memorial. Rodríguez-Mogollón (2023) plantea que la pedagogía para la recuperación de la memoria colectiva debe fundamentarse en el reconocimiento de todas las voces, el relacionamiento horizontal, la reconstrucción del tejido social. Lo que Joselo hacía sin saberlo en términos académicos, era exactamente eso: un ejercicio de pedagogía de la memoria horizontal, donde la voz del artista no se imponía sobre la de los jóvenes, sino que la invitaba a emerger.

Figura 5

Obra de MR Garek: Rostros de la violencia y la Casa de la Cultura como refugio.



Fuente: Esta investigación

4.1.2.4 Idea-fuerza 2: “Mi abuelo me contaba” —la activación de memorias

intergeneracionales. Frente a esta obra, que representa con dramatismo visual los rostros de la violencia incorporando máscaras teatrales de la tragedia y cuerpos esqueléticos, la E3 del grado 11°3 manifestó: “Este mural me impactó porque muestra el dolor de verdad, no lo esconde”. La potencia estética provocó reacciones emocionales intensas; los estudiantes permanecieron en silencio contemplativo durante varios minutos. El E4 del grado 11°2 añadió: “Mi abuelo me contaba que la Casa de la Cultura salvó vidas, ahora entiendo por qué”. Esa frase es crucial: una memoria familiar heredada, “mi abuelo me contaba”, que estaba flotando suelta, sin anclaje, encontró en el mural un referente visual que la validó, le dio forma, la hizo comprensible. López y Villa (2024) han señalado que la memoria histórica se ha convertido en herramienta educativa fundamental para enfrentar el pasado violento; lo que el mural de Garek hizo fue funcionar como esa herramienta sin que nadie la hubiera planificado como tal, un efecto pedagógico espontáneo que la escuela no había sabido aprovechar.

Figura 6

Mural “Memoria de sueños y esperanzas”: homenaje a doña Berenice, madre de Joselo.



Fuente: Esta investigación

4.1.2.5 Idea-fuerza 3: “Yo también perdí a mi abuela” —el mural como dispositivo de duelo colectivo. Joselo consideró este mural como el más importante del recorrido. Compartió con los estudiantes que su madre le dijo que alguien iba a tener “la verraquera de borrar los grafitis de los violentos”, y que él nunca imaginó que ese alguien sería él mismo. La E9 del grado 11°3 expresó con lágrimas en los ojos: “Esto es muy bonito, es como si Joselo le estuviera cumpliendo una promesa a su mamá”. El E10 del grado 11°1 añadió: “Ahora entiendo que el arte también es una forma de recordar a los que amamos”. La E11 del grado 11°2 comentó: “Yo también perdí a mi abuela por la violencia, y me gustaría hacerle algo así”.

Ese momento del recorrido generó el mayor impacto emocional. Varios estudiantes relacionaron la obra con sus propias pérdidas familiares. Lo que estaba ocurriendo y las investigadoras lo percibieron con claridad, era lo que Torres (2024) documentó en su trabajo sobre muralismo y memoria en la Universidad Pedagógica Nacional: los murales colectivos posibilitan la construcción de identidad y memoria dentro de comunidades educativas al reconocerlos como “ejes fundamentales en la participación social para la comprensión de procesos identitarios” (p. 93). Frente al mural de doña Berenice, los estudiantes no solo comprendían una obra de arte: se reconocían en ella, proyectaban sobre ella sus propios duelos, sus propias pérdidas, sus propias promesas incumplidas.

4.1.2.6 Voces que complementaron el diagnóstico. Para complementar los murales de los que las ideas-fuerza condensan, se presentan el resto del recorrido de los murales, en donde cada uno generó reacciones que refuerzan, matizan o amplían los hallazgos centrales y que se presentan aquí porque las voces estudiantiles que provocaron merecen estar en este apartado.

Figura 7

Mural de Pachamama: representación de Mariana Vanegas, estudiante de 11°.



Fuente: Esta investigación

La E15 del grado 11°3, amiga cercana de Mariana, expresó: “Ver a mi amiga en la pared es increíble, es como si todas nosotras estuviéramos ahí”. El E16 del grado 11°1 comentó: “Me gusta que pinten a gente joven, no solo a los adultos o a los que ya murieron”. La E17 del grado 11°2 añadió: “La Pachamama es importante porque nos recuerda que debemos cuidar el medio ambiente, no solo recordar la guerra”. Esa última reflexión es significativa porque amplía las funciones memoriales del mural hacia preocupaciones contemporáneas de los jóvenes, la sostenibilidad ambiental, demostrando que la memoria no queda atrapada en el pasado cuando encuentra interlocutores vivos que la reinterpretan desde sus propias urgencias. Walsh (2009) propone que la educación desde el sur se configura como un proceso de re-existencia donde el conocimiento se produce colectivamente; lo que Mariana encarna como Pachamama, sin saberlo, es esa re-existencia: una generación que no se define solo por el dolor heredado sino por la vida que construye.

Figura 8

Obra MR Garek. Rostros de la violencia y la Casa de la Cultura como refugio



Fuente: Esta investigación

El mural del artista venezolano MR Garek representa con dramatismo visual los rostros de la violencia que marcó a San Carlos, incorporando elementos simbólicos como máscaras teatrales de la tragedia, cuerpos esqueléticos y una representación literal de la Casa de la Cultura como refugio seguro durante el conflicto. La E3 del grado 11°3 manifestó ante esta obra: *"Este mural me impactó porque muestra el dolor de verdad, no lo esconde"*. La potencia estética de esta intervención provocó reacciones emocionales intensas entre los estudiantes, quienes permanecieron en silencio contemplativo durante varios minutos. El E4 del grado 11°2 añadió: *"Mi abuelo me contaba que la Casa de la Cultura salvó vidas, ahora entiendo por qué"*. Esta declaración evidencia la activación de memorias familiares heredadas, conectando las narrativas intergeneracionales con la representación visual presente. La técnica realista del artista, que no romantiza ni embellece el horror, genera una pedagogía visual que confronta a los jóvenes con la crudeza histórica de su territorio.

Figura 9

Artista peruano Selva I. Pueblos indígenas Tahamíes y Ajuar de la Amazonía



Fuente: Esta investigación

Esta obra del artista peruano Selva I rinde homenaje a los pueblos indígenas Tahamíes (lado izquierdo) y Ajuar (lado derecho) de la Amazonía, reconociendo las raíces ancestrales del territorio sancarlitano. La composición utiliza colores vibrantes y símbolos cosmogónicos que representan la conexión espiritual con la tierra. La E5 del grado 11°1 comentó: *"No sabía que en San Carlos había pueblos indígenas antes, este mural me enseñó historia que no está en los libros"*. Esta afirmación evidencia cómo el arte mural funciona como dispositivo pedagógico alternativo que complementa y en ocasiones suple las ausencias del currículo escolar formal. El E6 del grado 11°3 añadió: *"Me gusta que reconozcan a los que vivieron aquí primero, es como decir que no todo empezó con la violencia"*. Esta reflexión sugiere que los estudiantes comprenden la importancia de narrativas históricas más amplias que contextualizan el conflicto reciente dentro de temporalidades largas. La presencia de un artista extranjero pintando identidades locales generó debates entre los estudiantes sobre apropiación cultural versus solidaridad artística internacional.

Figura 10

Homenaje a don Antonio de la vereda La Hondura. "Bendito" porque San Carlos es su territorio



Fuente: Esta investigación

Este mural homenajea a don Antonio, habitante de la vereda La Hondura, quien al retornar tras el desplazamiento forzado expresó con orgullo que volvería a sembrar sus cultivos, y cuando le preguntaron si regresaría a Medellín, respondió *"Bendito"*, queriendo decir que no porque su territorio es San Carlos. La palabra *"Bendito"* aparece destacada en el centro de la composición, acompañada del rostro sonriente de don Antonio y elementos agrícolas como plantas de café y herramientas de labranza. El E7 del grado 11°2 reflexionó: *"Este señor es un ejemplo de amor por la tierra, aunque lo sacaron con violencia, él regresó"*. Esta declaración evidencia la comprensión estudiantil de la resiliencia campesina como forma de resistencia no armada. La E8 del grado 11°1 añadió: *"Mi papá dice que conocía a don Antonio, que era muy trabajador y nunca se dejó quitar la esperanza"*. Nuevamente, las memorias familiares se activan frente a la representación visual, generando puentes intergeneracionales. Este mural funciona pedagógicamente como contra-narrativa frente al victimismo pasivo, presentando a los afectados por el conflicto como agentes activos de reconstrucción territorial.

Figura 11

Memoria de sueños y esperanzas. Homenaje a doña Berenice, madre de Joselo



Fuente: Esta investigación

Este mural, considerado por Joselo como el más importante del recorrido, está dedicado a su madre, doña Berenice, y representa el núcleo emocional del proyecto *Memoria a todo color*. La composición muestra flores, mariposas y el rostro de doña Berenice en tonos suaves, con la inscripción "Memorias de Sueños y Esperanzas" en letras cursivas que evocan ternura y esperanza. Joselo compartió con los estudiantes que su madre le dijo en algún momento que alguien iba a tener *"la verraquera de borrar los grafitis de los violentos"*, y que él nunca imaginó que ese alguien sería él mismo. La E9 del grado 11°3 expresó con lágrimas en los ojos: *"Esto es muy bonito, es como si Joselo le estuviera cumpliendo una promesa a su mamá"*. El E10 del grado 11°1 añadió: *"Ahora entiendo que el arte también es una forma de recordar a los que amamos"*. Este momento del recorrido generó el mayor impacto emocional entre los estudiantes, varios de ellos relacionaron la obra con sus propias pérdidas familiares. La E11 del grado 11°2 comentó: *"Yo también perdí a mi abuela por la violencia, y me gustaría hacerle algo así"*. El mural funciona pedagógicamente como dispositivo de duelo colectivo que autoriza la expresión pública del dolor privado.

Figura 12

Rompecabezas solidario. Contexto de la pandemia COVID-19



Fuente: Esta investigación

Este mural, realizado durante el contexto de la pandemia COVID-19, representa la iniciativa solidaria mediante la cual San Carlos recogía mercados para regalarle a la gente que "aguantó" hambre durante el confinamiento. La composición muestra una figura sin rostro abrazando paquetes, rodeada de palomas blancas que simbolizan paz y solidaridad, con un fondo de piezas de rompecabezas que representan cómo la comunidad se unió para enfrentar la crisis. El texto explicativo señala: *"Una sola golondrina no hace verano"*. El E12 del grado 11°3 comentó: *"Este mural demuestra que San Carlos aprendió a ayudarse después de tanta guerra"*. La E13 del grado 11°1 añadió: *"En la bolsa de mercado está el corazón, eso significa que daban con amor"*. Esta lectura simbólica evidencia la capacidad de los estudiantes para interpretar elementos visuales complejos. El E14 del grado 11°2 reflexionó: *"Mi familia recibió uno de esos mercados, yo me acuerdo, por eso este mural también es mi historia"*. Esta declaración confirma cómo los murales activan memorias recientes, no solo las del conflicto armado, sino también las de solidaridad comunitaria en crisis contemporáneas.

Figura 13

Mural reciente en la alcaldía. Biodiversidad de San Carlos



Fuente: Esta investigación

Uno de los murales más recientes realizados por Joselo se encuentra en la alcaldía municipal y destaca elementos de la biodiversidad de San Carlos: flora, fauna, ríos, la piedra del Tabor, religiosidad y la gente de las zonas rurales. Esta obra funciona como síntesis visual de la identidad territorial más allá del conflicto armado. El E18 del grado 11°3 expresó: *"Este mural me gusta porque muestra todas las cosas buenas que tenemos, no solo lo malo que pasó"*. La E19 del grado 11°1 añadió: *"Aquí están las montañas, los ríos, los animales... es como un inventario de lo que somos"*. Esta metáfora del "inventario" evidencia la comprensión del mural como archivo visual que preserva y celebra los elementos constitutivos del territorio. El E20 del grado 11°2 reflexionó: *"Me di cuenta de que casi no conozco las veredas, este mural me da ganas de ir a visitarlas"*. Esta declaración sugiere que el arte mural puede funcionar como dispositivo pedagógico que motiva el reconocimiento territorial directo, ampliando su función de representación hacia la movilización de prácticas de exploración.

Figura 14

Mural interior del coliseo. Deportistas internacionales, nacionales y locales



Fuente: Esta investigación

El mural ubicado al interior del coliseo municipal representa a deportistas internacionales, nacionales y locales que han dejado huella. Joselo realizó los retratos gigantes mientras dos artistas más hicieron los retratos pequeños y las letras. La palabra "PAZ" aparece destacada en letras monumentales, conectando el deporte con la construcción de paz. El E21 del grado 11°3 comentó: *"El deporte también es una forma de sanar, por eso está la palabra paz"*. Esta interpretación evidencia la comprensión estudiantil de actividades recreativas como estrategias de reconstrucción social. La E22 del grado 11°1 expresó: *"Me gusta que pusieran tanto a Messi como a deportistas de aquí, eso nos hace sentir importantes"*. El E23 del grado 11°2 añadió: *"Uno de esos deportistas locales es mi primo, él jugaba fútbol y ahora es entrenador de niños"*. Esta conexión personal confirma cómo los murales activan redes comunitarias de reconocimiento y orgullo territorial. El proyecto demuestra que la memoria no solo se construye desde el dolor, sino también desde las celebraciones de logros colectivos.

4.1.3 Síntesis de hallazgos: los números que cuentan una historia

El análisis con ATLAS.ti arrojó 87 citas codificadas en los 9 documentos del Árbol de la Memoria y 94 citas en los 10 documentos del recorrido pedagógico. Las tablas completas de codificación, con cada código, su frecuencia y los documentos donde aparece, se encuentran en el Anexo A (Tabla A1 y Tabla A2). A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos más relevantes, organizados por categorías analíticas.

Tabla 1

Síntesis de categorías diagnósticas: Árbol de la Memoria (instrumento 1)

Categoría	Citas	Hallazgo clave
Afectaciones emocionales	23	La más densa. Dolor familiar, trauma heredado, miedo permanente, silencio impuesto. El conflicto permanece activo en la subjetividad de las nuevas generaciones.
Violencia directa	21	Asesinatos, masacres, desapariciones, falsos positivos, disputas territoriales. Conocimiento transmitido por vía familiar, no escolar.
Percepciones sobre murales (emergente)	20	Conocimiento superficial (7), función embellecimiento (6), desconocimiento artista/proyecto (7). No prevista: emergió inductivamente.
Cicatrices del conflicto	12	Resiliencia comunitaria, memoria reconocida por minoría. Indica condiciones de posibilidad para intervención pedagógica.
Despojo y desplazamiento	11	Éxodo forzado, persecución, ruptura del tejido social. Experiencia compartida por múltiples familias.
TOTAL	87	20 códigos en 9 documentos primarios. 5 categorías (4 predefinidas + 1 emergente).

Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Nota: Tabla completa con desglose de códigos individuales y documentos donde aparecen en Anexo A, Tabla A1.

La emergencia de la categoría “Percepciones sobre murales” como hallazgo no previsto inicialmente resultó metodológicamente significativa. Las cuatro categorías predefinidas desde el marco teórico, afectaciones emocionales, despojo y desplazamiento, violencia directa, cicatrices del conflicto, capturaban dimensiones del conflicto armado. Pero un conjunto de códigos no encajaba en ninguna de ellas: aquellos que describían específicamente cómo los estudiantes percibían los murales. Su alta frecuencia combinada, 20 citas, convirtiendo a esta categoría en la tercera más densa, obligó a las investigadoras a reconocerla como categoría emergente, respondiendo directamente al objetivo diagnóstico. Alvarado y García (2008) recuerdan que el paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social con carácter autorreflexivo; la emergencia de esta categoría fue un acto de autorreflexividad metodológica: el diseño original no había previsto que las percepciones sobre el arte mural constituirían un tema en sí mismo, diferenciado de las memorias del conflicto.

Tabla 2*Síntesis de categorías del recorrido pedagógico (instrumento 2)*

Categoría	Citas	Hallazgo clave
Necesidad de pedagogía comunitaria del arte	28	La más densa: los estudiantes valoran al artista como educador y reconocen que estas narrativas están ausentes del currículo.
Resignificación del arte mural (solo con mediación)	24	Los estudiantes logran leer los murales como testimonios históricos, pero únicamente cuando el artista media directamente.
Apropiación territorial y ciudadana	22	Orgullo territorial, deseo de participar en futuros murales. Sentimientos momentáneos, no integrados a prácticas escolares.
Activación de memorias intergeneracionales	20	Los murales conectan memorias familiares heredadas con representaciones visuales, pero solo con guía del artista.
TOTAL	94	18 códigos en 10 documentos primarios. 4 categorías emergentes.

Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Nota: Tabla completa con desglose de códigos individuales y documentos donde aparecen en Anexo A, Tabla A2.

La categoría más densa del recorrido, “Necesidad de pedagogía comunitaria del arte” con 28 citas, resulta paradójica y reveladora al mismo tiempo. Los estudiantes valoraron altamente al artista como educador (5 citas), comprendieron la solidaridad colectiva detrás de los murales (5 citas), conectaron emocionalmente con las narrativas (8 citas). Sin embargo, reconocieron explícitamente que esas historias no se enseñan en sus clases formales (4 citas). La paradoja es demoledora: los estudiantes señalan la ausencia curricular de estas narrativas al mismo tiempo que valoran lo que aprenden cuando alguien, como Joselo, se las cuenta.

La escuela y las iniciativas artísticas comunitarias operan en circuitos paralelos que no se interceptan ni dialogan entre sí, perdiendo oportunidades valiosas para el fortalecimiento de la memoria histórica. Osorio, Chalarca y Zapata (2020) habían documentado que “mediante las prácticas artísticas, puntualmente el muralismo, es posible recuperar los lazos que antes tenían los habitantes con su entorno, permitiendo un proceso de reapropiación territorial” (p. 77). El diagnóstico confirmó que esa reapropiación no ocurre espontáneamente en la nueva generación: requiere mediación intencionada, sostenida, pedagógicamente diseñada.

4.1.4 Interpretación dialógica: la paradoja pedagógica de San Carlos

Lo que el diagnóstico puso al descubierto fue una desconexión crítica entre tres elementos que deberían estar articulados: las memorias familiares que los estudiantes portan, los murales que representan visualmente esas mismas memorias, la escuela que debería funcionar como puente entre ambos. Esa desconexión no es casual. Refleja una tendencia documentada por Vélez (2022) cuando habla de un país amnésico: la memoria del conflicto armado en Colombia ha sido históricamente marginada de los currículos escolares, relegada a efemérides, menciones de paso, silencios protectores. Los jóvenes de San Carlos no son una excepción: saben lo que ocurrió porque sus familias se lo contaron, no porque la escuela se lo haya enseñado. Transitan frente a los murales sin reconocer que esas imágenes narran las mismas historias que escucharon en la cocina de su casa.

El código “Silencio familiar impuesto”, aunque apareció solo en 3 documentos, carga una densidad cualitativa que los números no capturan. Las familias que gestionaron el dolor mediante el silenciamiento impidieron, sin quererlo, procesos de elaboración colectiva del duelo. Cuando esos silencios se encuentran con murales que nadie les ha enseñado a leer, el resultado es lo que Jelin (2002) describe como tensión entre memorias hegemónicas y memorias subalternas: la narrativa oficial del municipio, “San Carlos, el pueblo de los murales”, destino turístico, galería a cielo abierto, ha desplazado, para las nuevas generaciones, la narrativa subalterna que esas mismas obras contienen: resistencia, dolor, retorno, y una esperanza frágil.

La transmisión intergeneracional del trauma, evidenciada por la predominancia de la categoría “Afectaciones emocionales” (23 citas), confirma que el conflicto armado no concluyó con el cese de hostilidades. Permanece activo en la subjetividad de quienes heredaron el miedo, el desplazamiento y la pérdida. Rojas (2023) plantea que la pedagogía de la memoria se centra en la construcción de un futuro sostenible basado en verdad, justicia, no repetición; reconoce que la educación no puede permanecer ajena a realidades sociohistóricas que han marcado al país. Lo que el diagnóstico demostró es que en San Carlos esas realidades no son abstractas: son padres que huyeron, abuelos que fueron asesinados, fincas que se perdieron, puentes donde alguien se

escondió para salvar su vida. Los murales representan todo eso. Pero sin mediación pedagógica, los estudiantes los ven sin mirarlos.

Desde la posición de las investigadoras, el diagnóstico fue profundamente interpelante. Katty Machado relata que al llegar a San Carlos observó que los murales se repetían una y otra vez, y se preguntó: “¿Qué significado tienen? ¿Por qué estarán allí? ¿Quién los habrá pintado?”. Cuando indagó con docentes y directivos de la institución sobre la vinculación de la escuela con el proyecto muralista, recibió como respuesta que no existían iniciativas desde ninguna área que tuvieran como objetivo establecer procesos de formación en los jóvenes a partir del muralismo (Machado, 2025). Esa respuesta, la ausencia de cualquier iniciativa pedagógica vinculada a los murales en una institución rodeada de ellos, fue la confirmación empírica de lo que los datos del diagnóstico revelaban: una brecha institucional profunda entre el patrimonio artístico del territorio y las prácticas educativas de la escuela.

4.1.5 Decisiones para el siguiente ciclo: lo que el diagnóstico obligó a repensar

Los hallazgos del diagnóstico no fueron un insumo pasivo. Provocaron decisiones concretas que marcaron el rumbo de todo el proceso posterior. La primera fue de orden pedagógico: no bastaba con que Joselo les explicara los murales una vez, los jóvenes necesitaban herramientas conceptuales para leer esas obras por cuenta propia, nociones de memoria colectiva, de resignificación territorial, de narrativa visual que el currículo escolar no les había proporcionado. Eso exigía que las investigadoras, como docentes, asumieran un rol formativo explícito: no sólo recoger datos sino enseñar, introducir conceptos, provocar reflexiones.

La segunda decisión fue de orden ético, quizás la más delicada de todo el proceso. Katty Machado lo explica con honestidad:

Susana y yo éramos conscientes de que desarrollar una investigación en torno al muralismo de San Carlos podría ser un asunto que despertara tensiones y resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad. Este fue uno de los principales miedos que tuvimos cuando decidimos emprender este proyecto, por lo cual una de las primeras decisiones que tomamos

como investigadoras fue evitar hablar de manera explícita con los estudiantes sobre los actores armados que afectaron el municipio o escudriñar de más en el conflicto en sí mismo. Con ello, el objetivo no fue conocer los detalles y pormenores del conflicto, sino construir una memoria colectiva a través de los murales en aquellas generaciones que no vivieron la violencia de manera directa (Machado, 2025).

Esa decisión, evitar escudriñar en los actores armados, centrarse en la memoria a través del arte, no fue cobardía. Fue prudencia pedagógica. En un territorio donde las heridas siguen abiertas, donde algunas familias aún temen hablar, donde la violencia no es solo pasada, sino marca el presente, la forma de acercarse a la memoria importa tanto como el contenido que se aborda. Freire (1970) advertía que la educación no es un acto mecánico sino un acto político: lo que las investigadoras hicieron fue asumir esa dimensión política con responsabilidad, midiendo cada paso para no lastimar a quienes pretendían acompañar.

La tercera decisión involucró directamente a los estudiantes. Cuando se les comunicó el interés de vincularlos en la tesis de grado alrededor del muralismo en San Carlos, la acogida fue inmediata; como ellos mismos lo expresaban, era algo diferente y nuevo para muchos (Machado, 2025). Esa receptividad que las investigadoras no daban por sentada, confirmó que los jóvenes estaban dispuestos a participar activamente, no como objetos de estudio sino como coinvestigadores de su propia historia. La IAP exige ese protagonismo de los participantes; el diagnóstico demostró que los estudiantes de San Carlos no sólo estaban preparados para asumirlo, sino que lo deseaban. Faltaba crear las condiciones para que ese deseo se convirtiera en aprendizaje.

4.1.6 Transformaciones observadas al cierre del ciclo diagnóstico

La transformación más visible fue de orden perceptivo: los estudiantes que antes veían los murales como decoración urbana empezaron a reconocerlos como testimonios históricos. El código “Reconocimiento función memorial” apareció 9 veces durante el recorrido, frente a 0 apariciones en el Árbol de la Memoria. Ese contraste numérico habla por sí solo: antes del recorrido, ninguno de los nueve árboles analizados mencionaba explícitamente la función

memorial de los murales; después del recorrido, nueve de diez registros fotográficos documentaron ese reconocimiento. La mediación de Joselo fue el factor detonante.

Sin embargo, esa transformación fue frágil. El orgullo territorial, el deseo de participación y la conexión emocional con las narrativas del conflicto emergieron de manera intensa durante la experiencia guiada, pero quedaron circunscritos al evento específico. No se integraron espontáneamente a las prácticas escolares cotidianas. Los estudiantes no volvieron al día siguiente a leer murales por su cuenta; no incorporaron lo aprendido en sus tareas de otras materias; no transformaron su relación con el espacio público de manera sostenida. Esa fragilidad del aprendizaje fue, precisamente, lo que justificó el diseño de una fase formativa: si la experiencia vivencial no se acompaña de procesos pedagógicos que la consoliden, se disipa como emoción pasajera.

La investigación también transformó a quienes la conducían. Como señala Machado (2025): “Esta tesis de grado fue un proceso de formación permanente, que resultó absolutamente enriquecedor para nosotras como investigadoras porque nos permitió aprender a la par de los estudiantes”. El diagnóstico reveló a las docentes la magnitud de un problema que intuían, pero no habían dimensionado: la brecha entre el patrimonio artístico del municipio y el silencio curricular de la escuela era más honda de lo previsto. Con esa constatación dolorosa y urgente, arrancó el ciclo de formación.

4.2 Ciclo 2- Formación: de la percepción transformada al saber construido

4.2.1 Propósito del ciclo

El diagnóstico había dejado una certeza que obligaba a actuar: los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Joaquín Cárdenas Gómez conocían los murales de vista, pasaban frente a ellos todos los días, pero no lograban conectarlos con las historias de sus propias familias ni con la memoria del conflicto armado que atravesó a San Carlos. El recorrido con Joselo removió algo profundo, eso quedó documentado en el ciclo anterior. La expresión de E1 del grado 11 2, “nunca había pensado que un dibujo pudiera tener tanta historia”, marcó un quiebre perceptivo que parecía prometedor.

Pero una experiencia vivencial de un día, por potente que resulte, no alcanza para instalar aprendizajes duraderos. Lo que el diagnóstico reveló como transformación momentánea necesitaba consolidarse mediante un proceso formativo sostenido donde las docentes asumieran su rol: enseñar, introducir conceptos, provocar reflexiones que los jóvenes no alcanzarían por sí solos, crear condiciones para que el saber académico dialogara con el saber experiencial que cada estudiante traía de su casa.

La distinción entre este ciclo y el anterior es sustancial, aunque a primera vista puedan parecer solapados. En el diagnóstico, los instrumentos recogieron información: midieron percepciones, documentaron memorias, registraron reacciones. En la formación, la lógica se invirtió: las investigadoras dejaron de recolectar para intervenir pedagógicamente. No se trataba ya de saber qué pensaban los estudiantes sobre los murales sino de ampliar activamente lo que podían comprender de ellos, dotándolos de marcos conceptuales que el currículo escolar no les había proporcionado. Ortiz y Borjas (2008) recuerdan que la IAP está orientada por el paradigma emancipador, cuyas prácticas fortalecen las capacidades de los grupos sociales para generar cambios. El ciclo formativo buscó exactamente eso: empoderar a los jóvenes con herramientas cognitivas que les permitieran leer los murales por cuenta propia, sin depender de la presencia permanente de Joselo.

Había, además, una razón práctica. El tercer ciclo, la acción transformadora, exigiría que los estudiantes construyeran un museo de la memoria. Para hacerlo con propiedad, no bastaba con haber caminado por las calles escuchando a Joselo: necesitaban saber explicar a otros lo que habían aprendido, y para explicar algo hay que haberlo comprendido con cierta profundidad. Freire (1970) lo dijo, en otros términos: nadie educa a nadie, todos nos educamos en comunión. Pero esa comunión exige que cada parte aporte algo al diálogo, y lo que las investigadoras aportaron en esta fase fue un andamiaje conceptual que los estudiantes necesitaban para pasar de la emoción al conocimiento.

4.2.2 Acciones realizadas: los talleres diseñados por las investigadoras

Frente al vacío que el diagnóstico puso al descubierto, las investigadoras docentes de la institución, diseñaron actividades formativas propias que no delegaran todo el peso pedagógico

en el recorrido con Joselo ni en los instrumentos de recolección de información. Hacía falta un momento explícito de enseñanza, de diálogo de saberes, de introducción de herramientas analíticas. La fase formativa se estructuró alrededor de tres talleres, cada uno pensado para abordar una dimensión distinta del problema identificado en el diagnóstico. Paralelamente, dos instrumentos de investigación, el Mural de Situaciones y la entrevista en profundidad a Joselo, permitieron documentar las transformaciones que esos talleres iban generando, funcionando como termómetros del proceso formativo.

4.2.2.1 Taller 1: Aprender a leer un mural. Las docentes seleccionaron fotografías ampliadas de los seis murales del municipio que habían generado mayor impacto emocional durante el recorrido y las distribuyeron entre los grupos de trabajo conformados por los estudiantes de los grados 11°1, 11°2 y 11°3. Conviene aclarar que la diferencia con el recorrido no reside solo en el espacio físico: mientras aquel fue una experiencia vivencial guiada por Joselo donde las reacciones brotaban de manera espontánea, el taller fue una actividad estructurada por las investigadoras, con una guía de lectura visual diseñada específicamente para la ocasión.

La guía incluía preguntas orientadoras sobre la composición de la obra, los colores utilizados, los personajes representados, los símbolos recurrentes, los textos inscritos. Pero iba más lejos: les pedía que identificaran qué emoción predominaba en la imagen, qué historia creían que se estaba contando, a quién creían que iba dirigida esa historia, qué relación encontraban entre lo representado en el mural y lo que sabían de su municipio por vía familiar.

Se introdujeron nociones básicas de semiótica visual adaptadas al contexto, el concepto de signo, de símbolo, de narrativa visual, sin pretender una clase magistral sino provocando que los propios estudiantes descubrieran, al ir respondiendo, que ya venían haciendo lecturas simbólicas sin saberlo. Cuando un grupo identificó que la corona en el mural de Pachamama significaba “fuerza e identidad”, las docentes pudieron señalar: “eso que acaban de hacer se llama lectura simbólica, y es una herramienta que pueden usar con cualquier mural del municipio, sin necesidad de que Joselo esté presente para explicarles”. La intención era transferir autonomía

interpretativa: que los jóvenes dejaran de necesitar un mediador externo para comprender lo que sus propias paredes les contaban.

Al cierre del taller, cada grupo expuso su análisis ante los demás. Un grupo leyó esperanza donde otro leyó dolor en el mismo mural, lo que generó una discusión inesperada que permitió a las docentes introducir una idea central del marco teórico: la memoria no es unívoca. Vélez (2022) lo plantea con claridad cuando sostiene que Colombia requiere una pedagogía de la memoria capaz de romper con la reproducción de narrativas hegemónicas. Un mismo mural puede evocar sentimientos encontrados dependiendo de la experiencia de quien mira, de lo que sabe, de lo que carga. Esa comprensión, que la interpretación de una imagen es siempre un acto situado, atravesado por la historia personal de quien la lee, no había aparecido antes en el proceso. El taller la hizo emerger.

4.2.2.2 Taller 2: La voz de Joselo en el aula. Importa subrayar desde el inicio que este taller no repitió la entrevista realizada al artista. La entrevista fue un instrumento de recolección de datos para la investigación: las docentes entrevistaron a Joselo para obtener su testimonio como fuente viva, transcribieron sus declaraciones, las codificaron con ATLAS.ti. Lo que ocurrió en el taller fue otra cosa: se tomaron fragmentos seleccionados de esa entrevista ya transcrita y se los convirtió en material didáctico. La diferencia es análoga a la que existe entre grabar una conferencia para analizarla académicamente y usar fragmentos de esa conferencia para enseñar en clase.

Las docentes organizaron declaraciones clave de Joselo en fichas temáticas: los orígenes del proyecto Memoria a Todo Color (“la necesidad de resignificar los espacios que fueron usados como armas de intimidación psicológica en medio del conflicto”), la metodología participativa de cocreación con las familias (“las temáticas que se manejan en cada uno de los muros son las historias que al final tienen los propietarios de las casas [...] nosotros inicialmente lo que hacemos es escuchar los relatos de las personas”), las resistencias iniciales de la comunidad (“había una resistencia de la gente al no saber cómo iba a resultar una obra”), la anécdota del mural fundacional dedicado a doña Berenice (“me di cuenta de que la idea nunca había sido mía sino que siempre había sido de mi mamá”). Cada ficha contenía la cita textual de Joselo acompañada de preguntas para el debate grupal.

La dinámica consistía en leer colectivamente cada fragmento, comentarlo, contrastar lo dicho por Joselo con lo que los estudiantes habían percibido durante el recorrido, identificar coincidencias o tensiones entre la intención del artista al crear una obra específica y la lectura que los jóvenes hacían de ella. Se buscó que la palabra de Joselo no quedara como algo que se escuchó una vez al aire libre y se olvidó al día siguiente, sino que se convirtiera en fuente viva para la reflexión pedagógica dentro del aula.

Las docentes complementaron las fichas con explicaciones sobre conceptos del marco teórico: memoria colectiva (Jelin, 2002), resignificación territorial (Osorio et al., 2020), arte como práctica de resistencia (Camnitzer, 2008), pedagogía del territorio (Walsh, 2009). Cada concepto no cayó en abstracto, sino que se ancló a un ejemplo concreto del testimonio de Joselo o de las propias experiencias familiares que los estudiantes venían compartiendo desde el diagnóstico.

Al finalizar, varios jóvenes expresaron que recién en ese momento comprendían por qué los murales no podían reducirse a decoración: habían escuchado, leído, discutido las razones detrás de cada imagen, los dolores que las motivaron, las esperanzas que las atravesaban. Fals Borda (1986) insistía en que el conocimiento más auténtico nace de los saberes locales, de la comunidad misma. Lo que el taller hizo fue tender un puente entre el saber local encarnado en Joselo y el saber académico que las docentes traían del marco teórico: un diálogo de saberes en sentido estricto, no como retórica sino como práctica.

4.2.2.3 Taller 3: Ser guía de tu propia historia. La premisa del tercer taller era sencilla pero exigente: si los estudiantes iban a construir un museo de la memoria en el siguiente ciclo, necesitaban saber explicar a otros lo que habían aprendido. Su lógica fue distinta a la del Mural de Situaciones, instrumento que les pedía escribir reflexiones individuales como insumo de investigación, porque aquí la tarea no era registrar percepciones sino desarrollar una competencia comunicativa concreta: explicar oralmente a otro lo aprendido, con claridad suficiente para que ese otro pudiera comprenderlo sin haber estado presente en el recorrido con Joselo.

Cada estudiante debía elegir uno de los murales analizados en los talleres anteriores, preparar una breve explicación, no mayor a tres minutos, sobre su significado histórico, su conexión con

el conflicto armado, el sentimiento que le despertaba personalmente, y una pregunta que le quedara sin resolver. Luego, en parejas rotativas, cada uno presentaba su mural al compañero, quien podía hacer preguntas, complementar, disentir. Las docentes circulaban escuchando, interviniendo cuando detectaban vacíos conceptuales o cuando alguna afirmación requería matiz, pero dejando que la conversación fluyera horizontalmente entre los jóvenes. Rodríguez-Mogollón (2023) plantea que la pedagogía para la recuperación de la memoria colectiva debe fundamentarse en el relacionamiento horizontal; lo que ocurrió en esas parejas rotativas fue un ensayo de ese principio.

La actividad cumplió una función doble: consolidó los aprendizajes de los talleres anteriores al obligar a cada estudiante a organizar lo aprendido para poder comunicarlo, al tiempo que ensayó la lógica de la mediación intergeneracional que se desplegaría cuando los estudiantes de once guiaran a los de octavo, noveno y décimo por el museo. Algunos descubrieron durante el ejercicio que sabían más de lo que creían; otros se dieron cuenta de que todavía les costaba articular por qué un mural les conmovía, pidieron volver a revisar las fichas de Joselo o las fotografías, lo que las docentes interpretaron como señal de una apropiación genuina, incompleta, desigual, como todo aprendizaje real del sentido pedagógico de los murales.

4.2.3 Evidencias clave: el Mural de Situaciones como termómetro de la transformación

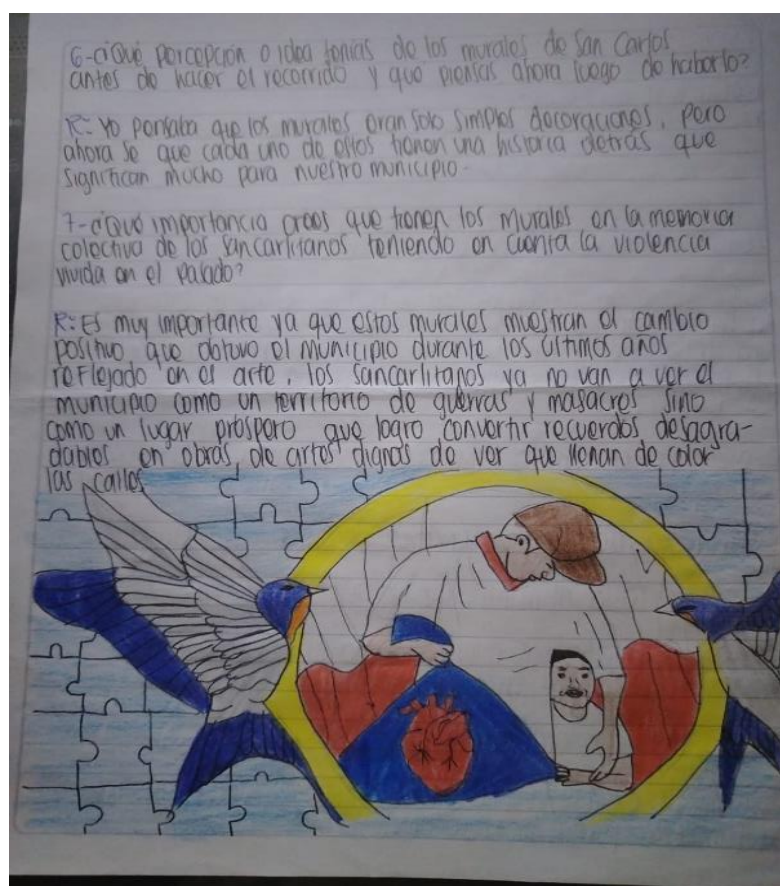
El instrumento Mural de Situaciones, aplicado en mayo de 2025 posterior a los talleres formativos, funcionó como dispositivo de medición de las transformaciones perceptivas generadas durante la fase. Se importaron como documentos primarios las respuestas escritas y gráficas de los estudiantes al software ATLAS.ti. A diferencia del Árbol de la Memoria que capturaba percepciones iniciales, este instrumento buscó evidenciar desplazamientos cognitivos: ¿qué piensan ahora que no pensaban antes? ¿Qué comprenden que antes les resultaba invisible? ¿Qué persiste a pesar de la intervención formativa?

4.2.3.1 Idea-fuerza 4: El quiebre -“ahora sé”. La estudiante E2 del grado 11°2 lo expresó con una claridad que ningún código de ATLAS.ti captura del todo: “Yo pensaba que los murales eran solo simples decoraciones, pero ahora sé que cada uno de ellos tiene una historia detrás que

significa mucho para nuestro pueblo”. La expresión “ahora sé” marca un punto de inflexión cognitiva. No dice “ahora creo” ni “ahora opino”: dice “sé”, con la contundencia de quien ha atravesado una experiencia que le cambió la forma de mirar. El código “Cambio de percepción explícito” apareció en 8 de los 9 documentos analizados, es decir, en prácticamente la totalidad de los participantes, constituyéndose en el indicador más robusto de que la fase formativa logró su propósito central.

Figura 15

Respuesta del Participante 2 (11°2) sobre percepción de murales antes y después del recorrido.



Fuente: esta investigación. Nota: La estudiante transita explícitamente de “simples decoraciones” a “historia detrás que significa mucho”.

El participante E4 del grado 11°1 añadió una capa adicional que merece atención:

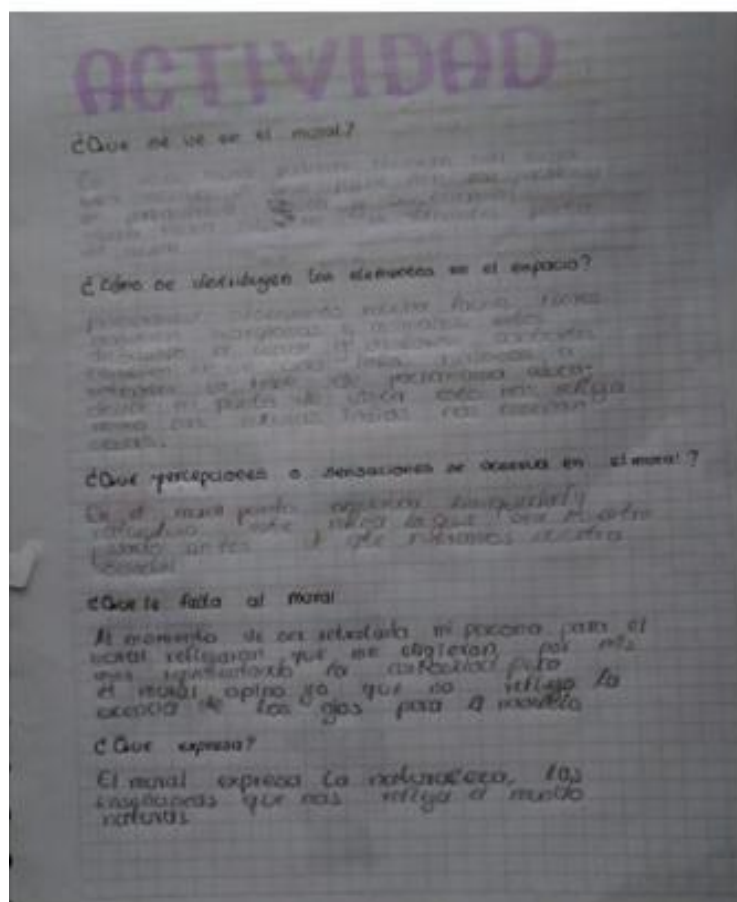
Soy una persona que siempre le ha llamado la atención el arte. Los murales los he visto desde hace muchísimo tiempo, y siempre me han encantado. Antes no sabía muy bien a fondo su

historia o las historias que representaban, pero ahora que lo sé y puedo comprender esta expresión mejor, hace que sea más llamativo.

Lo significativo aquí es que incluso un estudiante con sensibilidad artística previa carecía de marcos interpretativos para comprender la dimensión memorial de los murales. El conocimiento contextual no compitió con la experiencia estética: la potenció. Eso confirma que arte e historia no son dimensiones separadas sino mutuamente constitutivas, como sostiene Walsh (2009) cuando propone que la educación desde el sur se configura como proceso de re-existencia donde el conocimiento se produce colectivamente.

Figura 16

Respuesta del Participante 4 (11º1) sobre percepción y apropiación.



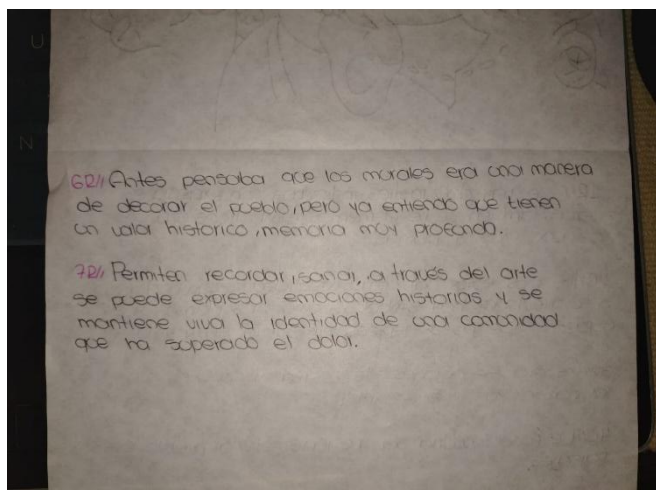
Fuente: Esta investigación

El participante E5 del grado 11°2, cuya respuesta fue la más extensa del instrumento, articuló con fuerza: “Antes pensaba que solo eran arte y demostraciones de talento para que el pueblo no se viera tan apagado; ahora creo que todos deberían saber la historia detrás de cada mural porque vale totalmente la pena”. Esa frase encierra un desplazamiento que va más allá de lo perceptivo: el estudiante no solo comprendió algo nuevo, sino que se posiciona como promotor de esa comprensión. El tránsito de receptor a difusor, “todos deberían saber”, anticipa la lógica del museo que vendría después, donde los estudiantes de once fungirían como guías de los más jóvenes. López y Villa (2024) señalan que la memoria histórica se ha convertido en herramienta educativa fundamental; lo que E5 hizo, espontáneamente, fue asumir esa herramienta como propia y querer compartirla.

4.2.3.2 Idea-fuerza 5: La memoria como sanación -no sólo como recordación. El participante E6 del grado 11°1 articuló una de las respuestas más sofisticadas de todo el instrumento: los murales “permiten recordar, sanar; a través del arte se puede expresar emociones, historias, y se mantiene viva la identidad de una comunidad que ha superado el dolor”. Tres funciones condensadas en una sola frase: recordación (función archivística), sanación (función terapéutica), identidad (función cohesiva). La expresión “se mantiene viva” sugiere comprensión de que la memoria no es estática sino un proceso activo que requiere prácticas de actualización continua. La mención de una “comunidad que ha superado el dolor” reconoce a San Carlos como colectivo resiliente, no meramente como víctima pasiva.

Figura 17

Respuesta del Participante 6 (11°1) sobre función memorial y sanación.



Fuente: Esta investigación

Jelin (2002) plantea que existe tensión permanente entre memorias hegemónicas —que portan relatos de historia oficial y memorias subalternas que resisten al olvido. Lo que este estudiante logró captar, probablemente sin haber leído a Jelin es que los murales de San Carlos operan en ese segundo registro: son memorias subalternas que resisten, que sanan, que se niegan a desaparecer. La codificación dual de esta respuesta “Percepciones sobre los murales / cambio de percepción” junto con “Apropiación del uso pedagógico” confirma la convergencia entre transformación perceptiva y apropiación formativa: el estudiante no solo cambió su forma de ver los murales, sino que incorporó vocabulario y conceptos que le permiten explicar por qué son importantes.

4.2.3.3 Idea-fuerza 6: Mariana/Pachamama- la apropiación personal del mural. La estudiante E3 de 11°3, retratada en el mural de la Pachamama, ofreció una lectura inesperada: “El mural expresa la naturaleza, las enseñanzas que nos refleja el mundo natural”. La protagonista del mural no mencionó el conflicto armado ni procesos de sanación colectiva; reinterpretó su representación desde una perspectiva de educación ambiental, de conexión con la tierra. Esa apropiación personal evidencia algo que la teoría confirma pero que pocas veces se observa con tanta nitidez: los significados del arte público no son unívocos ni fijos. Cada observador, incluso el propio sujeto representado, activa lecturas diversas, según sus propias preocupaciones e intereses. Domeque (2024) destaca la capacidad que posee el arte mural para

reflejar y fortalecer la identidad cultural; lo que Mariana hizo fue exactamente eso, pero llevándolo más allá: no solo reflejó la identidad del proyecto Memoria a Todo Color sino que la redefinió desde su propia subjetividad ecológica.

Figura 18

Producción gráfica del Participante 3 (11°3) sobre Pachamama y Mariana Vanegas



Fuente: Esta investigación

Esa lectura divergente no fue tratada como error. Las investigadoras la recibieron como evidencia de que la formación estaba cumpliendo algo aún más profundo que lo previsto: no solo desplazaba percepciones superficiales, sino que habilitaba interpretaciones autónomas, libres, y creativas. Freire (1970) advertía contra la educación bancaria que deposita contenidos en la cabeza de los estudiantes como si fueran recipientes vacíos. Lo que Mariana hizo, reinterpretar un mural memorial desde una clave ecológica personal es lo opuesto a la recepción pasiva: es construcción activa de sentido, que es lo que toda pedagogía crítica aspira a generar.

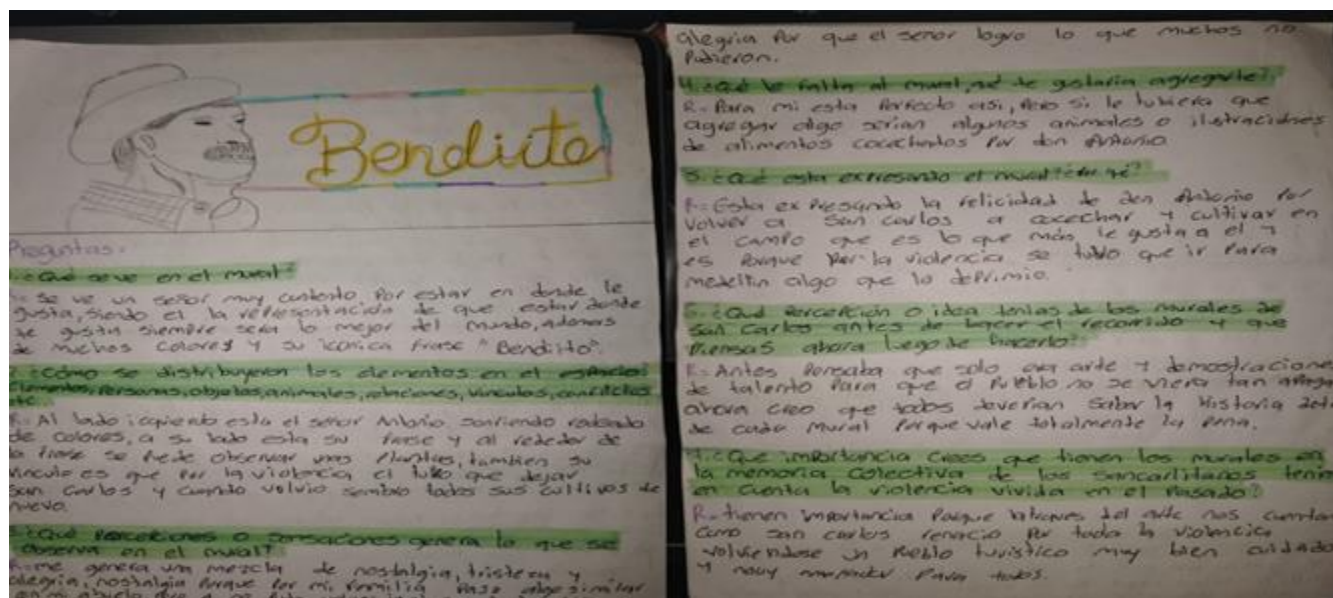
4.2.3.4 Lo que persistió: la percepción estética como resistencia al cambio. No todas las voces del Mural de Situaciones registraron transformaciones. Junto a las ideas-fuerza que condensan los hallazgos más potentes del ciclo, el análisis identificó también persistencias que conviene reportar con honestidad, porque revelan los límites de una intervención pedagógica puntual y señalan dónde hacía falta seguir trabajando.

En ese sentido algunos estudiantes no transformaron con claridad sus marcos interpretativos. El código “Persistencia percepción estética” apareció con 4 citas. La estudiante E8, por ejemplo, manifestó que “los murales son muy importantes porque muestran una cara distinta de lo que era antes el municipio”: una comprensión del mural como dispositivo de resignificación territorial, sí, pero que no especifica qué “cara distinta” están mostrando: ¿resiliencia? ¿reconciliación? ¿biodiversidad? La imprecisión indica necesidad de consolidación conceptual. El participante E9, cuya producción gráfica mostró una chiva con montañas al fondo, referencia al mural de la alcaldía, demostró apropiación estética del lenguaje visual de los murales, pero sin texto reflexivo que permitiera identificar su nivel de comprensión memorial.

Esa persistencia no debe interpretarse como fracaso pedagógico. Constituye, más bien, un recordatorio de que las transformaciones profundas de marcos interpretativos arraigados requieren procesos sostenidos, no intervenciones puntuales. Alvarado y García (2008) recuerdan que el paradigma sociocrítico busca la autonomía racional del ser humano mediante procesos de concientización: procesos, no eventos. Los estudiantes que aún enfatizaban funciones ornamentales constituyeron población prioritaria para el siguiente ciclo, donde las actividades de producción artística buscarían fortalecer comprensiones aún frágiles.

Figura 19

Producciones restantes del Mural de Situaciones



Fuente: Esta investigación. Ver Anexo B para descripciones y análisis detallados.

4.2.4 La palabra del artista: Joselo como fuente viva del proceso

La entrevista en profundidad a José López, realizada el 9 de abril de 2025 inmediatamente después del recorrido pedagógico, se constituyó en pieza fundamental del ciclo formativo.

Su análisis se realizó mediante ATLAS.ti versión 9, dentro de la Unidad Hermenéutica “SanCarlos_EntrevistaJoselo.hpr9”, codificando 18 segmentos textuales significativos agrupados en códigos que capturan conceptualizaciones maduras sobre arte, memoria, pedagogía, resultado de casi dos décadas de práctica artística comunitaria. A diferencia de los instrumentos estudiantiles, donde los códigos capturaban percepciones en proceso de transformación, los códigos de esta entrevista representan saberes consolidados que la investigación puso en diálogo con los saberes emergentes de los jóvenes.

Joselo explicó que el proyecto surgió de “la necesidad de resignificar los espacios que fueron usados como armas de intimidación psicológica en medio del conflicto”. Los grafitis de los grupos armados, mensajes de amenaza, marcas territoriales, símbolos de terror, habían convertido las paredes del municipio en armas visuales. Lo que Joselo y sus compañeros hicieron fue devolverle al muro su función comunicativa original, pero ahora al servicio de la memoria, no del miedo. El concepto de resignificación territorial que emplea Joselo coincide con

planteamientos de Jelin (2002) sobre cómo los territorios no son neutros, sino que están cargados de significados sociales susceptibles de ser transformados mediante prácticas culturales.

La insistencia del artista en que “nuestro municipio no solamente era conflicto, sino que antes de todo el éxodo éramos campesinos, éramos molienda, herrería, café, ríos, aves, fauna” constituye una pedagogía de la memoria que resiste la reducción identitaria. San Carlos no es sólo el municipio de las masacres; es también el de los ríos, el café, la biodiversidad.

Esa ampliación del marco narrativo resultó pedagógicamente crucial para los estudiantes, porque les permitió reconocer que su territorio tiene múltiples capas históricas no reducibles al período del conflicto. Joselo también narró cómo su madre, doña Berenice, observaba desde la rendija de su casa cómo rayaban las paredes y expresó la esperanza de que “alguien algún día va a ser capaz de tapar esas cosas tan feas”. Años después, cuando su hijo le informó que el proyecto iba a difundirse nacionalmente, ella le dijo: “fue usted, usted fue el que al final logró hacer eso”. Joselo confiesa: “me di cuenta de que la idea nunca había sido mía, sino que siempre había sido de mi mamá”. Esa genealogía afectiva del proyecto humaniza el arte, mostrándolo no como producto de genios individuales sino como respuesta colectiva a necesidades comunitarias de reparación simbólica.

Joselo politizó explícitamente el arte al declarar: “el arte nos hace más sensibles al final y es estrictamente necesario por eso, porque realmente nos da algo que le falta mucho a Colombia que se llama empatía”. Propuso también “descentralizar la educación” convirtiendo el territorio en aula, las calles en texto pedagógico, los murales en herramienta “perdurable en el tiempo” que permite entender la historia de una manera “más dinámica”. Esa concepción resulta coherente con pedagogías críticas que reivindican aprendizajes situados, corporales, comunitarios frente a modelos puramente abstractos. La afirmación “todo entra por los ojos” reivindica dimensiones visuales del aprendizaje frecuentemente subordinadas en sistemas educativos centrados en lo verbal-textual. Finalmente, introdujo una distinción pedagógica crucial al hablar de resiliencia sin revictimización: “contamos la historia desde el dolor, no nos interesa revictimizar”. Reconocer el sufrimiento sin quedar atrapados en identidades victimizantes es, quizás, la lección más delicada que el artista legó a los estudiantes.

4.2.5 Síntesis de hallazgos del ciclo formativo

Tabla 3

Síntesis de categorías del instrumento Mural de Situaciones.

Categoría	Citas	Hallazgo clave
Transformación perceptiva	19	La más densa. Cambio de percepción explícito (8), comprensión función memorial (6), valoración arte como archivo histórico (5). Núcleo del objetivo formativo.
Apropiación pedagógica	12	Apropiación personal narrativas murales (6), deseo socializar conocimiento (3), apropiación lenguaje visual (3). Estudiantes como potenciales mediadores.
Comprensión procesos sanación	11	Función sanación (4), resiliencia comunitaria (4), transformación territorial (3). Un tercio comprende dimensiones reparadoras.
Ampliación marcos interpretativos	10	Memoria multidimensional (3), lecturas más allá conflicto (4), valores identificados (3). Lecturas que exceden intención memorial original.
Persistencias (diagnóstica)	4	Percepción estética aún presente en minoría. Indica necesidad de procesos sostenidos, no intervenciones puntuales.
TOTAL	56	13 códigos en 9 documentos primarios. 5 categorías (4 formativas + 1 diagnóstica).

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Nota: Tabla completa con desglose de códigos individuales en Anexo B, Tabla B2.

4.2.6 Interpretación dialógica: tres voces en conversación

El ciclo formativo puso en diálogo tres voces que hasta entonces habían operado en circuitos separados. La voz de los estudiantes, cargada de memorias heredadas y percepciones en transformación. La voz de Joselo, portadora de casi dos décadas de práctica artística comunitaria, de saberes que la academia tardaría páginas en conceptualizar y que él condensa en frases como “el arte nos hace más sensibles” o “todo entra por los ojos”. La voz de las investigadoras, que aportó marcos conceptuales del campo de la pedagogía de la memoria, la teoría crítica, la IAP. La triangulación entre estas tres voces constituyó la riqueza analítica del ciclo.

Cuando E6 dice que los murales “permiten recordar, sanar” y Joselo declara que “el arte nos permite ponernos en las historias de otros”, ambas voces apuntan al mismo fenómeno desde posiciones distintas: el estudiante lo vive como descubrimiento personal; el artista lo comprende como práctica intencional que lleva años perfeccionando. Cuando la E2 confiesa que “ahora sé

que cada uno tiene una historia detrás” y Joselo explica que “las temáticas son las historias que al final tienen los propietarios de las casas”, la lectura estudiantil confirma la intención autoral del artista: lo que él puso en los muros, ella finalmente logró ver. Torres (2024) demostró que los murales colectivos posibilitan la construcción de identidad y memoria dentro de comunidades educativas; lo que esta investigación documenta es cómo ocurre ese proceso cuando se media pedagógicamente, paso a paso, con talleres, con fichas, con preguntas orientadoras, con errores, con persistencias que obligan a seguir intentando.

Las investigadoras también vivieron su propio proceso formativo. Como relata Katty Machado: “Esta tesis de grado fue un proceso de formación permanente, que resultó absolutamente enriquecedor para nosotras como investigadoras porque nos permitió aprender a la par de los estudiantes”. Esa confesión no es retórica. Para quien investiga bajo el paradigma de la IAP, reconocer que aprendió tanto como enseñó no es debilidad metodológica sino coherencia epistemológica: el conocimiento se produce en comunión, no en verticalidad. La posicionalidad de las docentes, una recién llegada al municipio, ambas comprometidas con una maestría en educación y derechos humanos, las obligó a navegar entre el rigor académico y la sensibilidad humana que el contexto exigía, entre la necesidad de producir resultados para la tesis y la responsabilidad de no lastimar a quienes participaban voluntariamente en el proceso.

4.2.7 Decisiones para el siguiente ciclo

Los talleres formativos y los instrumentos de investigación confirmaron que la transformación perceptiva lograda durante el recorrido podía consolidarse mediante intervenciones pedagógicas sostenidas. La baja frecuencia de “Persistencia percepción estética” (4 citas de 56) indicó que la gran mayoría había dado el salto de lo decorativo a lo memorial. Pero un salto perceptivo no es todavía una apropiación profunda. Para que los aprendizajes se sedimentaran, los estudiantes necesitaban hacer algo con lo aprendido: no sólo entender los murales sino producir sus propias representaciones de memoria.

La decisión que marcó el tránsito al tercer ciclo fue colectiva. La investigadora Karen sugirió desarrollar el Museo de la Memoria, una propuesta pedagógica que el Ministerio de Educación

Nacional ha aplicado en algunos escenarios (Machado, 2025). Los propios estudiantes acogieron la idea con entusiasmo: como ellos mismos lo expresaban, había llegado el momento de que compartieran todo lo aprendido con otros. Esa acogida no fue superficial. Implicaba asumir un rol que antes no habían tenido: pasar de ser quienes escuchan a quienes enseñan, de quienes observan murales a quienes construyen un museo. Kemmis y McTaggart (1988) plantean que las investigaciones enmarcadas en el paradigma crítico deben producir cambios concretos; el museo fue eso: un cambio concreto, tangible, construido con las manos de quienes habían sido diagnosticados, apenas semanas antes, como jóvenes que veían los murales sin mirarlos.

4.2.8 Transformaciones observadas al cierre del ciclo formativo

La transformación central fue de orden conceptual. Los estudiantes pasaron de percibir los murales como decoración, posición documentada en el diagnóstico a comprenderlos como dispositivos de memoria con funciones de recordación, sanación, resignificación territorial. Pero quizás más revelador fue el desplazamiento identitario: empezaron a reconocerse como sujetos legítimos de esa memoria, no sólo herederos del dolor sino potenciales constructores de sentido. El participante E5 lo dijo sin ambigüedad: “todos deberían saber la historia detrás de cada mural porque vale totalmente la pena”. Ya no solo sabía: quería que otros supieran. Ese desplazamiento, de receptor a promotor, fue la semilla de lo que germinaría en el museo.

La entrevista a Joselo dejó también una transformación en las investigadoras. Escuchar al artista hablar de “descentralizar la educación”, de convertir las calles en texto pedagógico, de contar la historia “desde el dolor, sin revictimizar”, reforzó la convicción de que el proyecto Memoria a Todo Color no era solo un fenómeno artístico digno de estudio: era una pedagogía del territorio que la escuela tenía la responsabilidad de incorporar. Esa constatación —que emergió con fuerza durante el ciclo formativo, se convertiría después en la categoría emergente más potente de toda la investigación.

Como señala Machado (2025):

A estas alturas del proyecto, como investigadoras pudimos apreciar con mucha satisfacción los frutos del trabajo: la vinculación genuina de los estudiantes, el apoyo de la coordinación

académica en el avance del proyecto, la efectividad del proceso de formación hasta ahí emprendido, el cambio de perspectiva en los jóvenes sobre el muralismo en San Carlos y el aprecio de los mismos hacia el trabajo desarrollado.

Esa evaluación positiva que podría sonar autocomplaciente fuera de contexto, tiene sustento en los datos: 8 de 9 documentos registraron cambio de percepción explícito; la categoría “Transformación perceptiva” acumuló 19 citas; la “Apropiación pedagógica” alcanzó 12. Los números respaldaban lo que las investigadoras sentían en las aulas: algo estaba cambiando en la forma como estos jóvenes miraban su municipio.

4.3 Ciclo 3 - Acción: el Museo de la Memoria como producción colectiva

4.3.1 Propósito del ciclo

La tercera fase materializó las estrategias pedagógicas diseñadas para promover la apropiación crítica de los murales. Si el diagnóstico reveló que los estudiantes veían los murales sin mirarlos, y la formación les entregó herramientas conceptuales para comprenderlos, la fase de acción les pidió algo más exigente: producir. Ya no bastaba con saber qué significaban los murales; hacía falta demostrar esa comprensión construyendo algo propio, algo que pusiera a prueba si los aprendizajes habían calado lo suficiente como para traducirse en prácticas concretas. El propósito fue que los jóvenes se reconocieran como sujetos activos de memoria, capaces no solo de interpretar las narrativas murales existentes sino de crear sus propias representaciones artísticas que contribuyeran a la construcción colectiva de memoria histórica del municipio.

Como relata una de las investigadoras: “Había llegado el momento de que los estudiantes de grado 11° compartieran todas sus experiencias significativas con sus pares. Por ello, orientados por las investigadoras, construyeron con esfuerzo, dedicación y plena consciencia el Museo de la Memoria con sus respectivas salas” (Machado, 2025). La decisión de construir un museo no fue arbitraria. La investigadora Karen sugirió la propuesta, inspirada en una estrategia que el Ministerio de Educación Nacional ha aplicado en algunos escenarios y los propios estudiantes la

acogieron con entusiasmo. Esa acogida refrendó que su participación no era pasiva sino decisoria en el rumbo del proceso, tal como exige la IAP.

Freire (1970) plantea que la educación problematizadora supera la contradicción educador-educando al propiciar que quienes aprenden se conviertan también en quienes enseñan. El museo encarnó esa superación: los estudiantes de once no solo aprendieron sobre los murales sino que asumieron la tarea de enseñar a otros a los de octavo, noveno, décimo, lo que habían descubierto. Pasaron de receptores a mediadores pedagógicos, de espectadores de la memoria a constructores activos de ella.

4.3.2 Acciones realizadas: construcción del museo

El museo se organizó en cinco salas temáticas, cada una con un propósito pedagógico específico. La Sala A, *Nuestra Historia Familiar*, invitó a construir líneas de tiempo que documentaran experiencias familiares relacionadas con el conflicto armado, incluyendo momentos de dolor, pérdida, desplazamiento, pero también de resistencia y esperanza.

La Sala B, *La Casa en que Vivimos*, propuso la elaboración de cartografías del municipio que relacionaran lugares significativos con hechos históricos y sus representaciones pictóricas en los murales.

La Sala C, *Cuántos Somos y Cuántos Fuimos*, facilitó la creación de álbumes de memoria y emociones donde los estudiantes expresaron mediante colores, palabras y símbolos los sentimientos que los murales despiertan y cómo esas emociones los conectan con quienes ya no están.

La Sala D, *Nuestras Voces*, propuso el diseño de propuestas de murales escolares sobre paz, esperanza, reconciliación o riqueza cultural y natural del municipio, elaborando bocetos con fichas pedagógicas que explicaran el sentido de cada mural propuesto. La Sala E, *Nuestra Tierra*, invitó a valorar el territorio, la naturaleza y la vida rural como parte esencial de la memoria colectiva mediante murales ecológicos y compromisos ambientales.

El museo fue construido inicialmente en el aula de clase de la docente Katty, donde en cada una de las paredes se plasmaron trabajos que sintetizaron la experiencia de los jóvenes con los murales y la historia de su municipio. Posteriormente fue trasladado al corredor principal de la institución educativa, permitiendo que estudiantes de otros grados y docentes de diversas áreas interactuaran con las producciones, generando conversaciones espontáneas sobre la historia del conflicto armado en San Carlos y el papel del arte en la reconstrucción social. Durante tres días, estudiantes de 8°, 9° y 10° recorrieron el aula, observaron las fotos, relatos, historias, anécdotas y creaciones de los jóvenes de 11°. En medio del recorrido expresaban su admiración; reconocían lugares, personas del municipio, anécdotas; lo más importante, aprendían sobre el significado del muralismo en San Carlos (Machado, 2025).

El análisis se realizó mediante ATLAS.ti versión 9, dentro de la Unidad Hermenéutica “SanCarlos_MuseoMemoria.hpr9”. Se importaron como documentos primarios las producciones estudiantiles fotografiadas, junto con las reflexiones escritas que acompañaban cada pieza y las notas de campo de las docentes. El sistema de identificación fue Doc29 a Doc38 para las producciones del museo, Doc39 a Doc43 para las reflexiones finales de los visitantes de grados inferiores.

4.3.3 Evidencias clave: las producciones que hablan

4.3.3.1 Idea-fuerza 7: De receptores pasivos a productores de memoria —la línea de tiempo como archivo familiar. La línea de tiempo del grupo de 11°2 documentó con rigor la historia familiar de uno de sus integrantes: “En medio de los combates, la familia huye hacia el casco urbano. Pierden su finca y animales. Viven en una escuela con otros familiares desplazados”. Lo que el Árbol de la Memoria había capturado como fragmento, un recuerdo suelto, una emoción sin contexto, ahora aparecía organizado cronológicamente, con antecedentes, consecuencias, fechas. La línea funciona como dispositivo de ordenamiento que permite comprender el desplazamiento forzado no como evento aislado sino como proceso con causas y efectos encadenados.

Figura 20

Línea de tiempo Sala A. Grupo de participantes de grado 11°2 — Historia familiar y conflicto.



Fuente: Esta investigación

El grupo de 11°1 fue más lejos. Documentó el asesinato de don Horacio, familiar de un estudiante: “Una noche hombres armados llegan a la finca. Don Horacio se niega a colaborar con ellos y es asesinado frente a su hija mayor”. La referencia explícita a que el asesinato ocurrió “frente a su hija mayor” evidencia comprensión de las dimensiones traumáticas intergeneracionales identificadas en el primer instrumento bajo códigos como “Trauma heredado” y “Dolor familiar”. Lo que antes eran códigos abstractos en ATLAS.ti ahora tenía

nombre, fecha, lugar, rostro. La memoria colectiva, como argumenta Jelin (2002), no es suma de recuerdos individuales sino construcción activa donde lo personal se articula en narrativas compartidas. El museo materializó exactamente eso: transformó testimonios privados en archivos históricos públicos.

Figura 21

Línea de tiempo Sala A. Grupo de participantes de grado 11º1 - Asesinato de don Horacio



Fuente: Esta investigación

El código “Documentación historias familiares” alcanzó 10 apariciones, el más frecuente de todo el instrumento, confirmando que la estrategia logró su objetivo central: promover la apropiación activa de la memoria mediante prácticas creadoras que documentan y socializan narrativas familiares previamente fragmentadas o silenciadas. El museo funcionó como

dispositivo de autorización narrativa: los estudiantes se sintieron legitimados para contar historias que sus familias habían callado o minimizado, transformando lo privado en público, lo susurrado en exhibido.

4.3.3.2 Idea-fuerza 8: Taxonomías inventadas-el nivel más alto de apropiación

conceptual. El grupo de participantes de grados 11°1 y 11°3 construyó un álbum emocional que organizó los murales visitados en categorías conceptuales: “Resistencia”, “Memoria”, “Homenaje”, “Transformación”. Los estudiantes expresaron: “Memoria, homenaje, resiliencia, perseverancia, resurgir, resistencia, transformación...”, un listado de conceptos que sintetiza los principales aprendizajes de todo el proceso. Esa producción evidencia el nivel más sofisticado de apropiación conceptual alcanzado: los estudiantes no solo interpretaban murales individuales sino que construían taxonomías, clasificaciones inventadas por ellos mismos, sin que nadie se las dictara, que permitían comparar funciones memoriales de diferentes obras.

Figura 22

Álbum emocional Sala C. Grupo de participantes de grado 11°1 y 11°3 - Categorías de memoria



Fuente: Esta investigación, museo itinerante, Sala C – Cuántos Somos y Cuántos Fuimos, fase de acción (mayo de 2025)

Rojas (2023) plantea que la pedagogía de la memoria se centra en la construcción de un futuro sostenible basado en verdad, justicia, no repetición. Las categorías que estos jóvenes inventaron son herramientas cognitivas para ese futuro: quien sabe distinguir entre resistencia, homenaje y transformación, como funciones del arte memorial posee un repertorio interpretativo que excede ampliamente el objetivo inicial de conocer los murales. El código Organización categorial de murales registró 5 citas, pero su peso cualitativo es desproporcionado respecto a su frecuencia: marca el salto de la comprensión pasiva a la capacidad metacognitiva de abstraer, clasificar, teorizar.

Otro hallazgo que merece atención particular es el del grupo de 11°2, que creó una línea de tiempo con formato de rollo cinematográfico: cartulina negra decorada con cuadros blancos simulando fotogramas de película, dentro de los cuales colocaron imágenes de murales visitados y textos narrativos. Explicaron que eligieron el formato porque “Las chivas han transportado la economía y los sueños de muchos campesinos de San Carlos”. Esa metáfora del cine como dispositivo de memoria que “proyecta” historias resulta especialmente sofisticada: evidencia apropiación creativa de lenguajes expresivos contemporáneos que las investigadoras no habían sugerido. La creatividad en formatos expresivos, con 7 citas, confirmó que los estudiantes no se limitaron a cumplir mecánicamente con consignas escolares.

4.3.3.3 Idea-fuerza 9: “Cuando les expliqué a los de noveno, me di cuenta de que yo también aprendí”-la mediación horizontal. El estudiante E24 del grado 11°2, quien fungió como guía del museo, expresó: “Cuando les expliqué a los de noveno sobre los murales, me di cuenta de que yo también aprendí mucho, porque para enseñar hay que entender”. Freire (1970) lo dijo con otras palabras: nadie educa a nadie, todos nos educamos en comunión. Lo que ocurrió en el museo fue una validación vivencial de ese principio: los estudiantes de once consolidaron sus propios aprendizajes mediante la enseñanza, mientras los visitantes más jóvenes se sintieron interpelados por voces cercanas generacionalmente, no por discursos adultos que pueden percibirse como distantes.

La “Mediación pedagógica horizontal” registró 6 citas, evidenciando que la estrategia no solo formó estudiantes informados sino educadores potenciales. Los jóvenes de 11° que explicaron el

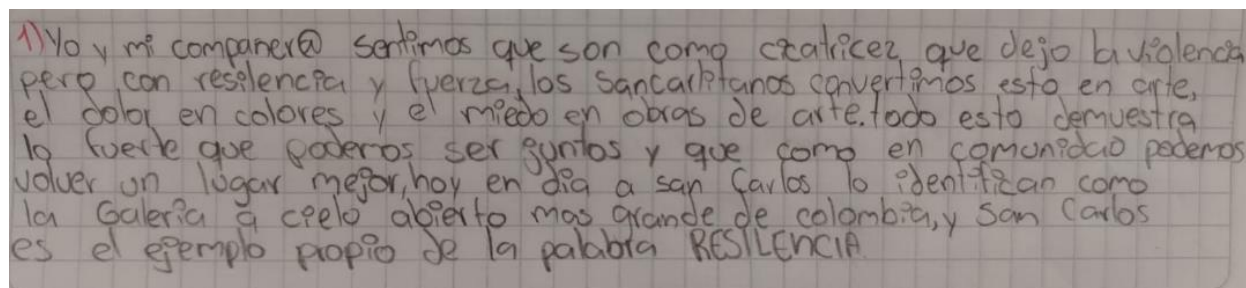
museo a compañeros de grados inferiores experimentaron la pedagogía freireana en su dimensión más radical. Torres (2024) demostró que los murales colectivos posibilitan la construcción de identidad y memoria dentro de comunidades educativas; lo que esta investigación documenta es cómo esa posibilidad se concreta cuando los propios estudiantes se convierten en guías de la memoria de su territorio.

La actividad despertó el interés de otros grupos y docentes que mostraron su disposición a replicar estas propuestas pedagógicas (Machado, 2025). Ese efecto multiplicador no planificado, espontáneo, sugiere que el museo tocó algo que la institución necesitaba sin haberlo articulado: un espacio donde la historia local dejara de ser contenido marginal para convertirse en experiencia compartida.

4.3.3.4 Idea-fuerza 10: “El dolor en colores y el miedo en obras de arte”-las voces de quienes solo visitaron el museo. El grupo de participantes del grado 10°, que no participó de los ciclos anteriores, solo visitó el museo, escribió: “Yo y mi compañera sentimos que son como cicatrices que dejó la violencia, pero con resiliencia y fuerza los sancarlitanos convertimos esto en arte, el dolor en colores y el miedo en obras de arte [...] San Carlos es el ejemplo propio de la palabra RESILIENCIA”. Esa metáfora, cicatrices que se transforman en colores, captura poéticamente el principio fundamental del proyecto Memoria a Todo Color: el arte no niega la herida, la transforma en marca visible que testimonia, educa, dignifica.

Figura 23

Respuesta del Grupo de participantes #3 (Grado 10°) sobre importancia de los murales



Fuente: Esta investigación

El participante 1 del grado 8° narró con crudeza que a un familiar “le amarraron los pies y lo arrastraron con una moto [...] y luego le cortaron una oreja para ir a prevenir que habían hecho el trabajo”. El museo funcionó como dispositivo de autorización narrativa que legitimó la socialización pública de memorias previamente confinadas al ámbito privado. Estudiantes que no participaron directamente del proceso formativo se sintieron autorizados para contar lo que sus familias les habían confiado. Vélez (2022) sostiene que Colombia requiere una pedagogía de la memoria para un país amnésico; lo que el museo demostró es que esa pedagogía puede ser construida por los propios jóvenes cuando se les dan las herramientas y el espacio para hacerlo.

El participante 2 del grado 8° expresó: “Hicieron un trabajo increíble [...] nos recuerda y nos hace dueños de esa historia y ese pasado tan doloroso [...] aprender a sentir paz sin importar lo duro que sea, a ser resilientes y no olvidar el pasado para no volver a él”. Esa frase condensa la función prospectiva de la memoria: recordar no como ejercicio nostálgico sino como herramienta política orientada a la no repetición. López y Villa (2024) advierten sobre los riesgos de “abusos de la memoria” cuando se utiliza para sacralizar relaciones de poder; lo que estos estudiantes hicieron, sin saberlo en esos términos, fue exactamente lo contrario: democratizar la memoria, hacerla circular entre generaciones, arrebatarla al silencio.

No todas las voces del ciclo de acción registraron transformaciones consolidadas. La categoría “El muralismo como espacio para la paz” alcanzó solo 4 citas, la menos densa de todo el instrumento, lo que plantea un interrogante crítico: aunque el museo se instaló dentro de la escuela, no se extendió a los espacios públicos del municipio donde circulan los murales originales. Del mismo modo, la baja frecuencia de “Rigor documental” (5 citas) sugiere que no todos los estudiantes alcanzaron el nivel de precisión factual deseable para la construcción de memoria histórica rigurosa. Algunas producciones incluían fechas específicas, nombres de víctimas, lugares concretos; otras permanecían en evocaciones genéricas. Esa desigualdad no es fracaso pedagógico sino reflejo de las limitaciones de una intervención puntual que requiere continuidad.

4.3.4 Síntesis de hallazgos del ciclo de acción

Tabla 4

Síntesis de categorías del Museo como espacio para la memoria

Categoría	Citas	Hallazgo clave
Apropiación del uso pedagógico	29	La más densa. Apropiación lenguajes artísticos (9), consolidación función memorial (8), organización categorial (5), creatividad formatos (7).
Historias familiares y memorias colectivas	23	Documentación historias familiares (10), vinculación memoria individual-colectiva (8), rigor documental (5). Testimonios privados convertidos en archivos públicos.
Apropiación territorial y ciudadana	23	Apropiación territorial multidimensional (7), proyección futuros deseables (6), resiliencia comunitaria (6), énfasis ecológico (4).
Reconocimiento como agentes de memoria	18	Sujetos de memoria (7), mediación horizontal (6), socialización intergeneracional (5). De observadores pasivos a educadores potenciales.
Muralismo como espacio para la paz	4	Transformación espacios educativos en galerías de memoria. La menos densa: señala limitación del ámbito escolar.
TOTAL	97	15 códigos en 10 documentos primarios. 5 categorías.

Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Nota: Tablas completas con desglose de códigos individuales en Anexo C, Tablas C1 y C2.

Tabla 5

Síntesis de categorías de las reflexiones finales (visitantes grados 8°, 9° y 10°)

Categoría	Citas	Hallazgo clave
Transmisión intergeneracional de la memoria	17	Marcos interpretativos transmitidos (5), museo como dispositivo educativo (5), historias familiares narradas por grados inferiores (4), dimensión colectiva (3).
Apropiación del arte como transformación	17	Función transformadora (6), resiliencia (4), producción creativa inspirada (4), apropiación lenguajes artísticos (3).
Fortalecimiento identitario y territorial	14	Identidad territorial (5), memoria como prevención (4), futuros reconciliados (3), orgullo territorial (2).
TOTAL	48	12 códigos en 5 documentos primarios. 3 categorías.

Fuente: elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Nota: Tabla completa en Anexo C, Tabla C3.

4.3.5 Interpretación dialógica: producciones, teoría, reflexividad

La comparación cuantitativa entre los instrumentos revela una trayectoria formativa ascendente: el Árbol de la Memoria registró 87 citas en 9 documentos, el Recorrido pedagógico 94 citas en 10, el Museo 97 citas en 10, las reflexiones finales 48 citas en 5. Ese incremento no es meramente numérico sino cualitativo: cada fase generó códigos de mayor complejidad conceptual. Mientras el diagnóstico capturó percepciones superficiales (“Conocimiento superficial murales” con 7 citas), el museo produjo apropiaciones consolidadas (“Organización categorial de murales” con 5 citas). Los estudiantes transitaron de consumidores de arte hacia creadores de memoria.

Arguello (2024) evidenció que los murales en espacios escolares no solo embellecen el entorno: educan, estimulan reflexión, aumentan sensibilidad hacia la diversidad. Las producciones del museo confirmaron eso con creces. Pero añadieron algo que la literatura había anticipado sin documentar con esta profundidad empírica: cuando los propios estudiantes se convierten en creadores, no solo en espectadores, de intervenciones artísticas memoriales, la apropiación se vuelve irreversible de una manera que la mera observación no logra. El estudiante que construyó con sus manos una línea de tiempo documentando el asesinato de don Horacio no va a olvidar lo que aprendió. No puede. Esa historia ya no le fue contada: la escribió.

Las cartografías producidas por diferentes grupos revelaron tensiones interpretativas significativas que merecen análisis. El grupo de 11°1 elaboró un mapa enfatizando espacios institucionales y naturales sin referencias explícitas al conflicto; el grupo de 11°3 ancló su cartografía en fechas y eventos violentos específicos. Esa diversidad no debe interpretarse como inconsistencia sino como evidencia de que la memoria colectiva es plural, conflictiva, multidimensional. ¿Están los jóvenes ampliando legítimamente el concepto de memoria para incluir memorias ambientales? ¿O están evitando el dolor? Las pedagogías de la memoria deben navegar cuidadosamente esa tensión, habilitando ampliaciones sin permitir evasiones.

Desde la reflexividad de las investigadoras, la fase de acción fue el momento de mayor intensidad emocional. Ver a los estudiantes construir con sus manos un museo que documentaba

los horrores vividos por sus familias y hacerlo con color, con belleza, con esperanza, fue una experiencia que transformó también a quienes investigaban. Aprendimos, a la par de los estudiantes, que la memoria no es solo un concepto académico que se estudia en los libros: es una práctica viva que se construye con pinceles, con relatos, con lágrimas, con risas que irrumpen en medio del dolor.

4.3.6 Validación participativa: lo que se logró y lo que queda pendiente

La IAP exige que los resultados vuelvan a la comunidad para ser validados, discutidos, cuestionados. No basta con que las investigadoras interpreten lo ocurrido; quienes protagonizaron el proceso tienen derecho a opinar sobre esas interpretaciones, matizarlas, corregirlas si hace falta. En esta investigación la validación participativa se desplegó en dos niveles de distinto alcance.

La validación interna dentro de la institución educativa se concretó mediante la socialización intergeneracional del museo. Estudiantes de grados octavo, noveno y décimo que no participaron de los ciclos diagnóstico ni formativo visitaron el museo guiados por los estudiantes de once, respondieron instrumentos de reflexión escrita, elaboraron sus propias propuestas murales. Sus respuestas confirmaron que el museo tenía capacidad formativa autónoma: conceptos como resiliencia, función memorial del arte, memoria como prevención de la repetición circularon fluidamente entre generaciones que no habían compartido el proceso formativo original. Esa transmisión horizontal, jóvenes enseñando a jóvenes, funcionó como mecanismo de validación porque demostró que lo construido no dependía exclusivamente de la mediación de las investigadoras ni de la presencia de Joselo: los propios estudiantes de once podían sostenerlo.

La reflexión oral y escrita desarrollada por los visitantes evidenció que destacaban el trabajo de los jóvenes de once, exaltaban el nivel de consciencia y reflexión mostrado en cada sala, reconocían que gracias a esas creaciones pudieron conocer mucho más sobre la historia de su municipio y apreciar el muralismo como un proyecto de transformación social que va más allá de embellecer las calles (Machado, 2025). La actividad despertó el interés de otros grupos y docentes que mostraron su disposición a replicar estas propuestas pedagógicas en torno a los

murales, lo que constituye una validación institucional emergente que no fue planificada pero que refuerza la pertinencia de lo realizado.

La validación externa con la comunidad más amplia quedó, sin embargo, incompleta. La asesora de la investigación señaló con razón que hacía falta una jornada de lectura pública de hallazgos donde familias de los estudiantes, Joselo como artista creador del proyecto Memoria a Todo Color, líderes comunitarios, docentes de otras áreas y miembros del barrio pudieran revisar, corregir, matizar las interpretaciones que esta investigación construyó a partir de las voces de los jóvenes. Esa jornada no se realizó dentro del período de la investigación por limitaciones del calendario académico: el cierre del año escolar 2025 coincidió con las últimas fases del proceso, dejando un margen insuficiente para organizar un evento de devolución comunitaria con la rigurosidad que requiere. Las investigadoras reconocen esta ausencia como la limitación más significativa del trabajo. La IAP, en su sentido más profundo, no se completa hasta que los hallazgos retornan a quienes los generaron y esos actores tienen la oportunidad de decir si la investigación capturó con fidelidad lo que ellos vivieron, sintieron, aprendieron. Joselo, cuya voz articuló buena parte del marco interpretativo del ciclo formativo, no tuvo la oportunidad formal de leer las codificaciones que se hicieron de su entrevista ni de validar si las categorías asignadas a sus declaraciones reflejan lo que quiso decir. Las familias cuyos testimonios aparecen mediados por las producciones de sus hijos no fueron consultadas sobre la forma en que esas memorias se presentan en este documento. Esas ausencias no invalidan los hallazgos, pero sí los sitúan como interpretaciones provisionales que requieren un circuito de retroalimentación que esta investigación deja abierto para futuras iniciativas.

4.3.7 Sostenibilidad: posibilidades y limitaciones a corto, mediano y largo plazo

La pregunta crítica que emerge al cierre del ciclo de acción no es si la investigación funcionó, los datos confirman que sí, sino si lo que se construyó puede sostenerse más allá de la intervención puntual de una tesis de maestría. Las investigadoras analizaron esta cuestión en tres horizontes temporales.

A corto plazo, durante el año lectivo siguiente al cierre de la investigación, las posibilidades más concretas incluyen replicar el recorrido pedagógico con la nueva cohorte de estudiantes de undécimo grado, aprovechando que Joselo continúa activo en el municipio y que la coordinación académica ya reconoció la pertinencia del proyecto. Los estudiantes de octavo, noveno y décimo que visitaron el museo y se apropiaron de sus narrativas podrían asumir un rol de continuidad, transmitiendo a los nuevos estudiantes de once lo que aprendieron, generando un efecto cascada intergeneracional. La limitación inmediata es que las investigadoras, como docentes contratadas, no tienen certeza de permanecer en la institución durante el siguiente año, lo que pone en riesgo la continuidad del liderazgo pedagógico del proceso.

A mediano plazo, en un horizonte de dos a tres años, la posibilidad más ambiciosa sería institucionalizar el recorrido pedagógico por los murales como práctica curricular permanente integrada a las áreas de ciencias sociales, ética y educación artística para todos los grados de secundaria. Eso requeriría formalizar acuerdos con Joselo mediante convenios institucionales que reconozcan su labor educativa, diseñar guías didácticas que acompañen el recorrido con actividades previas y posteriores, asignar recursos presupuestales para materiales. También cabría la posibilidad de dejar un espacio permanente en la institución un corredor, un salón, una vitrina, donde funcione de manera estable el museo de la memoria, actualizado periódicamente con producciones de nuevas generaciones. La limitación principal es que la institucionalización depende de voluntades administrativas que exceden el alcance de las investigadoras: requiere el compromiso del rector, del consejo académico, de la secretaría de educación municipal, actores que no participaron directamente en el proceso investigativo.

A largo plazo, más allá de tres años, la aspiración sería consolidar una red de estudiantes gestores de memoria que articule a quienes participaron con nuevas generaciones interesadas en continuar documentando, preservando y transmitiendo memorias locales mediante prácticas artísticas y comunicativas. Esa red podría funcionar como semillero de investigación, colectivo cultural estudiantil o club de memoria histórica, desarrollando actividades como entrevistas a mayores del municipio, sistematización de archivos familiares, actualización del museo con nuevas producciones, socialización comunitaria de hallazgos. También podría explorarse la creación de un repositorio digital multimedia que documente las producciones estudiantiles,

alojado en plataformas institucionales accesibles a la comunidad. La limitación estructural de largo plazo es la que Arellano et al. (2024) documentaron en otro contexto: la sostenibilidad de procesos educativos que dependen de voluntades individuales, en este caso de dos docentes comprometidas y un artista dispuesto, resulta frágil cuando no se ancla en políticas institucionales formales. Los murales seguirán habitando los muros de San Carlos; la pregunta que deja esta investigación es si las futuras generaciones estudiantiles tendrán acceso a las mediaciones pedagógicas necesarias para leerlos, comprenderlos y, eventualmente, continuarlos.

4.3.8 Transformaciones observadas al cierre del ciclo de acción

La transformación más profunda fue de orden identitario. Los estudiantes que al inicio del proceso portaban memorias fragmentadas sin marcos interpretativos para procesarlas, al cierre se reconocían como herederos legítimos de esa memoria, crucialmente, como productores activos capaces de documentarla, interpretarla, transmitirla, ampliarla. Esa transformación constituye el legado más valioso de la investigación: forma ciudadanos críticos comprometidos con la no repetición, la justicia, la dignificación de las víctimas. El código “Reconocimiento como sujetos de memoria” registró 7 citas en el museo, confirmando que los estudiantes ya no se posicionaban como observadores pasivos de una historia ajena sino como agentes activos de su construcción.

La investigación transformó también a quienes la condujeron. Las docentes descubrieron que el muralismo podía convertirse en herramienta pedagógica potente para fortalecer la memoria colectiva, algo que la institución educativa no había explorado a pesar de tener los murales a pocos metros de sus aulas. Esa constatación, obvia en retrospectiva, invisible antes del proceso, es quizás la lección más freireana de todas: a veces lo que necesitamos aprender está justo frente a nuestros ojos, esperando que alguien haga las preguntas correctas. En conclusión, la experiencia investigativa en San Carlos evidenció que el muralismo puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para fortalecer la memoria colectiva y la reflexión histórica en los estudiantes. El proceso permitió transformar su percepción, pasando de ver los murales como simples elementos decorativos a reconocerlos como testimonios de la historia y la resiliencia de la comunidad. Asimismo, la investigación posibilitó el aprendizaje conjunto entre docentes y estudiantes (Machado, 2025).

4.4 Reflexividad de las investigadoras: lo que aprendimos, lo que nos transformó

La IAP exige que quienes investigan se hagan visibles como sujetas del proceso, no como observadoras neutrales que se mantienen al margen de aquello que estudian. Fals Borda (1986) insistía en que la investigación participativa rompe la jerarquía entre quien sabe y quien es estudiado, porque ambos aprenden, ambos se transforman, ambos producen conocimiento. Esa ruptura no fue retórica en esta investigación: las docentes que la condujeron terminaron siendo, en muchos sentidos, tan aprendices como los estudiantes de once a quienes acompañaron. Lo que sigue es un ejercicio de honestidad sobre ese proceso.

Katty Machado, docente de ciencias sociales y coinvestigadora, relata cómo comenzó todo:

En 2024, la vida me otorgó el privilegio de ingresar al sector educativo público y ejercer como docente de aula en el municipio de San Carlos, un lugar físicamente desconocido para mí, pero muy presente en mi memoria por su estigma de violencia, que en la actualidad es más un asunto del pasado para sus habitantes. En definitiva, San Carlos no resulta para nada indiferente a los ojos de quienes lo visitan actualmente; no solo por su impresionante biodiversidad y la amabilidad de su gente, sino porque sus calles y esquinas repletas de murales fascinantes cautivan hasta al más indiferente de los mortales. Al caminar por las calles y observar que los murales se repetían una y otra vez, vinieron a mi mente preguntas como ¿Qué significado tienen estos murales? ¿Por qué estarán allí? ¿Quién los habrá pintado? (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Esas preguntas que cualquier visitante podría hacerse frente a los muros de San Carlos, adquirieron un peso distinto cuando la investigadora descubrió que la institución educativa no tenía iniciativas desde ninguna área que vincularan a los jóvenes con el proyecto muralista. Lo que para un turista sería curiosidad pasajera, para una docente de ciencias sociales se convirtió en urgencia pedagógica:

Habiendo conocido de primera mano el proyecto de muralismo en la Comuna 13 de Medellín y el impacto educativo, cultural y social que éste proyecto genera para los habitantes de la

ciudad, indagué con algunos docentes y directivos de la institución educativa donde laboro sobre la vinculación de la institución con este proyecto, pero al recibir como respuesta que no existían iniciativas desde ningún área que tuvieran como objetivo establecer procesos de formación en los jóvenes a partir del muralismo, resultaba imperativo que como docente de ciencias sociales hiciera algo al respecto. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

La decisión de investigar no nació, entonces, de una obligación académica sino de una incomodidad ética: ¿cómo era posible que una institución educativa rodeada de murales que narran la historia más dolorosa y resiliente de su municipio no hubiera incorporado esas narrativas a su práctica pedagógica? Esa pregunta, formulada desde la perplejidad de quien llega de afuera, se convirtió en el motor del proyecto. Karen Susana Velásquez, coinvestigadora, lo recuerda así:

Cuando la investigadora Katty planteó la idea de trabajar con los murales de San Carlos, al principio pareció arriesgado. No por el tema académico que me fascinó desde el primer momento, sino por lo que implicaba tocar la memoria del conflicto en un municipio donde las heridas siguen abiertas. Me preguntaba si teníamos el derecho, como foráneas, de entrar en esas historias. Pero luego entendí que no íbamos a entrar nosotras: iban a entrar los propios estudiantes, que son los herederos legítimos de esas memorias. Nuestro papel era abrir la puerta y acompañarlos. (Reflexión investigadora, Velásquez, 2025)

Esa tensión entre la legitimidad del investigador externo y el protagonismo de la comunidad atravesó todo el proceso. Ortiz y Borjas (2008) advierten que la IAP requiere que el investigador renuncie a la pretensión de neutralidad y se reconozca como sujeto situado, con intereses, temores, limitaciones. Las investigadoras experimentaron esa renuncia de manera concreta cuando debieron tomar la decisión ética más difícil del proyecto:

Las investigadoras fuimos conscientes de que desarrollar una investigación en torno al muralismo de San Carlos podría ser un asunto que despertara tensiones y resistencia por parte de algunos miembros de la comunidad. Este fue uno de los principales miedos que tuvimos cuando decidimos emprender este proyecto, por lo cual una de las primeras decisiones que

tomamos como investigadoras fue evitar hablar de manera explícita con los estudiantes sobre los actores armados que afectaron el municipio o escudriñar de más en el conflicto en sí mismo. Con ello, el objetivo no fue conocer los detalles y pormenores del conflicto, sino construir una memoria colectiva a través de los murales en aquellas generaciones que no vivieron la violencia de manera directa. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Esa decisión de no escudriñar en los actores armados, no convertir a los estudiantes en informantes del conflicto sino en constructores de memoria, fue una decisión ética que definió el rumbo de la investigación. No fue cobardía ni evasión: fue prudencia pedagógica construida colectivamente. En un territorio donde las heridas siguen abiertas, la forma de acercarse a la memoria importa tanto como el contenido que se aborda. Velásquez lo expresa con claridad:

Aprendimos que hay una diferencia enorme entre investigar sobre el conflicto e investigar desde la memoria. Lo primero te pone en el lugar del analista que clasifica hechos; lo segundo te obliga a sentir con las personas que vivieron esos hechos. Cuando un estudiante de diecisiete años te cuenta que a su abuelo lo sacaron de la finca a las tres de la mañana y nunca volvió, no estás recopilando datos: estás recibiendo una confianza que no puedes traicionar. Eso nos cambió como investigadoras, pero sobre todo nos cambió como personas. (Reflexión investigadora, Velásquez, 2025)

El primer instrumento, el Árbol de la Memoria, fue el momento en que las investigadoras comprendieron la magnitud de lo que estaban abordando:

Durante su desarrollo en el aula de clase, los estudiantes dieron a conocer historias y anécdotas estremecedoras que en algún momento sus padres, abuelos y familiares les contaron acerca del conflicto. Desde ese momento pude comprender la magnitud del daño que causó la violencia en este municipio, que nos permitió concluir que un cien por ciento de los estudiantes tuvo dentro de las víctimas a algún familiar. Los jóvenes intercambiaban experiencias entre ellos y me explicaban algunas de las prácticas macabras que los violentos ejecutaron con muchos de sus familiares; padres, abuelos, tíos, primos, hermanos o amigos

que perdieron la vida o sufrieron algún tipo de despojo. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Machado usa la palabra “estremecedoras”. No es un adjetivo académico; es una confesión. Un cien por ciento de los estudiantes tenía al menos una familiar víctima. Esa cifra, que en un informe estadístico sería un dato más, en el aula de clase fue un golpe que redefinió la relación entre las docentes y los jóvenes. Ya no eran una profesora y sus alumnos trabajando en un proyecto escolar: eran personas compartiendo memorias que dolían. Freire (1970) lo anticipó: la educación problematizadora supera la contradicción educador-educando cuando ambos se reconocen como sujetos que aprenden juntos. Eso fue exactamente lo que ocurrió.

El recorrido pedagógico con Joselo profundizó esa transformación:

Durante el recorrido por los murales aprendimos de Joselo su experiencia como artista muralista, el sentido, razón de ser y significado de los murales en San Carlos; fue un recorrido en el cual las investigadoras, los estudiantes y dos docentes colaboradores e interesados de las áreas de lengua castellana y tecnología, participamos de manera activa desde la escucha, la formulación de preguntas y el compartir de experiencias y anécdotas. Los estudiantes mostraban su asombro y fascinación cuando comprendían el significado de esos murales que han visto durante toda su vida. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

La fascinación de los estudiantes fascinó, a su vez, a las investigadoras. Velásquez recuerda un momento particular:

Hubo un instante durante el recorrido que no voy a olvidar. Joselo estaba explicando el mural de la Pachamama y una estudiante, la misma que después lo llamaría “Mariana”, se quedó en silencio un rato largo mirando la pared. Cuando le pregunté qué pensaba, me dijo: “Profe, es que yo paso por aquí todos los días y nunca había visto esto de verdad.” Ahí entendí que el proyecto estaba funcionando. No porque nosotras hubiéramos enseñado algo, sino porque los murales, con la mediación de Joselo, habían enseñado solos. Nosotras solo abrimos el espacio para que eso ocurriera. (Reflexión investigadora, Velásquez, 2025)

El Museo de la Memoria representó la culminación del proceso, pero también el momento de mayor intensidad emocional para las investigadoras. Ver a los estudiantes construir con sus manos producciones que documentaban los horrores vividos por sus familias y hacerlo con color, con belleza, con esperanza fue una experiencia que las investigadoras describen como transformadora:

Había llegado el momento de que los estudiantes de grado 11° compartieran todas sus experiencias significativas con sus pares. Por ello, orientados por las investigadoras, construyeron con esfuerzo, dedicación y plena consciencia el Museo de la Memoria con sus respectivas salas. El museo fue construido en mi aula de clase, en cada una de las paredes se plasmaron trabajos fabulosos que sintetizaron de manera perfecta su experiencia con los murales y la historia de su municipio. El día que los estudiantes de octavo y noveno entraron al museo y empezaron a reconocer lugares, personas, historias de sus propias familias en las producciones de los de once, sentí que habíamos logrado algo que excedía cualquier objetivo de investigación. No era solo un proyecto académico: era un acto de justicia simbólica. Esos jóvenes estaban haciendo visible lo que el silencio había intentado borrar. Y lo estaban haciendo con alegría, con orgullo, con una creatividad que a nosotras nos dejó sin palabras. (Reflexión investigadora, Velásquez, 2025)

Machado sintetiza los logros del proceso con una satisfacción que no intenta disimular:

A estas alturas del proyecto, como investigadoras pudimos apreciar con mucha satisfacción los frutos del trabajo; la vinculación genuina de los estudiantes, el apoyo de la coordinación académica en el avance del proyecto, la efectividad del proceso de formación hasta ahí emprendido, el cambio de perspectiva en los jóvenes sobre el muralismo en San Carlos y el aprecio de los mismos hacia el trabajo desarrollado. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Pero conviene no idealizar. Las investigadoras también reconocen lo que no pudieron hacer, lo que quedó corto, lo que harían diferente. Machado lo formula como autocrítica constructiva:

Si pudiera volver atrás, dedicaría más tiempo a la fase de formación. Los talleres funcionaron, los datos lo confirman, pero siento que tres sesiones fueron insuficientes para un proceso que merecía más profundidad. También me hubiera gustado involucrar a las familias de manera más directa, no solo como fuente de relatos transmitidos por los hijos, sino como participantes activas del museo, como narradoras de su propia historia. El calendario escolar nos impuso límites que no siempre pudimos negociar. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Alvarado y García (2008) señalan que el paradigma sociocrítico exige que la investigación no solo interprete la realidad, sino que contribuya a transformarla. Las investigadoras se preguntan, con la honestidad que exige la IAP, si esa transformación fue lo suficientemente profunda y duradera. La respuesta es ambivalente: sí, los estudiantes cambiaron; sí, la institución tomó nota; sí, otros docentes se interesaron. Pero también: no, la validación comunitaria no se completó; no, la institucionalización curricular no se formalizó; no, la sostenibilidad no está garantizada. Machado cierra con una frase que condensa esa ambivalencia:

Esta tesis de grado fue un proceso de formación permanente, que resultó absolutamente enriquecedor para nosotras como investigadoras porque nos permitió aprender a la par de los estudiantes. En conclusión, la experiencia investigativa en San Carlos evidenció que el muralismo puede convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para fortalecer la memoria colectiva y la reflexión histórica en los estudiantes. El proceso permitió transformar su percepción, pasando de ver los murales como simples elementos decorativos a reconocerlos como testimonios de la historia y la resiliencia de la comunidad. Asimismo, la investigación posibilitó el aprendizaje conjunto entre docentes y estudiantes. (Reflexión investigadora, Machado, 2025)

Esa última línea: “aprendizaje conjunto entre docentes y estudiantes” no es una fórmula cortés de cierre. Es la confesión más freireana de toda la investigación: las docentes no fueron solo las que enseñaron; fueron también las que aprendieron. Aprendieron que la memoria no es un concepto que se estudia en los libros sino una práctica viva que se construye con pinceles, con relatos, con lágrimas, con risas que irrumpen en medio del dolor. Aprendieron que los murales

que veían todos los días al caminar por las calles de San Carlos no eran decoración sino testimonio. Aprendieron, como sus estudiantes, a mirar lo que siempre habían tenido frente a los ojos sin haberlo visto de verdad.

4.5 Categoría emergente: el muralismo como pedagogía del territorio

A lo largo del análisis emergió una categoría que no estaba prevista en el marco teórico pero que atravesó los tres ciclos con fuerza creciente: el muralismo entendido no como recurso didáctico que el docente usa, sino como pedagogía del territorio que el espacio público ejerce sobre quienes lo habitan. Los estudiantes no solo aprendieron *sobre* los murales: aprendieron *de* los murales, *con* los murales, *a través* de los murales. La calle se convirtió en aula. El muro, en libro. El artista, en maestro. El territorio, en currículo.

Joselo lo dijo con una claridad que la academia tardaría páginas en articular: “No hay mejor herramienta perdurable en el tiempo, más que lo escrito, y es porque se vuelve demasiado didáctico; entendemos que todo entra por los ojos, todo absolutamente entra por los ojos”. Esa reivindicación de lo visual frente a lo verbal-textual conecta con Walsh (2009) cuando propone que la educación desde el sur se configura como un proceso de re-existencia, donde el conocimiento se produce colectivamente. Los murales de San Carlos encarnan esa re-existencia: son conocimiento producido entre artistas, familias, comunidad, conocimiento que no cabe en un libro de texto pero que educa a quien lo mira con las preguntas correctas.

Joselo añadió una distinción pedagógica crucial: “San Carlos a través de los murales es el municipio que más nos enseña que es la palabra resiliencia, nosotros desde el muralismo contamos la historia desde el dolor, no nos interesa revictimizar”. Contar el dolor sin revictimizar: esa ética narrativa es quizás la lección más delicada que el proyecto Memoria a Todo Color ofrece al campo de la pedagogía de la memoria. Rodríguez-Mogollón (2023) plantea que la pedagogía para la recuperación de memoria colectiva debe fundamentarse en principios de reconocimiento de todas las voces y reconstrucción del tejido social; lo que Joselo practica desde hace casi dos décadas es exactamente eso, aunque lo nombre con palabras distintas.

Esta categoría emergente constituye, quizás, el aporte más original de esta investigación al campo de la pedagogía de la memoria: demostrar que, en territorios marcados por la violencia, el arte público comunitario puede funcionar como currículo vivo que educa sin paredes, sin timbres, sin calificaciones, siempre que alguien medie pedagógicamente el encuentro entre la obra, el espectador, la historia que los conecta. Los murales de San Carlos seguirán habitando los muros del municipio; la pregunta que deja esta investigación es si las futuras generaciones estudiantiles tendrán acceso a las mediaciones pedagógicas necesarias para leerlos, comprenderlos y, eventualmente, continuarlos.

CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial reveló una paradoja pedagógica significativa: mientras los estudiantes de 11° grado poseían un conocimiento vivencial profundo sobre el conflicto armado que afectó a San Carlos, evidenciado mediante narrativas familiares detalladas sobre desplazamiento, violencia y trauma intergeneracional, simultáneamente desconocían el significado memorial de los murales que habitaban cotidianamente su espacio público. Esta desconexión entre memoria heredada y arte comunitario confirmó que los murales permanecían invisibilizados simbólicamente, reducidos a embellecimiento urbano sin vínculos conscientes con la historia local. La categoría emergente Percepciones sobre murales, que no estaba prevista en el diseño original y se consolidó como la tercera más densa del ciclo diagnóstico con veinte citas, las cuales expresaron el conocimiento superficial de las obras, su lectura meramente ornamental y el desconocimiento del artista y del proyecto Memoria a Todo Color. La ausencia de mediación pedagógica explicaba por qué los jóvenes transitaban diariamente frente a estas obras sin reconocerlas como testimonios de su propia historia.

El recorrido pedagógico funcionó como dispositivo diagnóstico revelador que evidenció el potencial latente, pero inactivo de los murales. Durante la experiencia guiada por Joselo, los estudiantes demostraron capacidad para resignificar las obras, activar memorias familiares y conectar emocionalmente con las narrativas visuales, confirmando que la comprensión profunda solo emerge mediante mediación directa. Las ideas-fuerza que condensaron este ciclo, como el expresado por un estudiante al afirmar que “nunca había pensado que un dibujo pudiera tener tanta historia”, la activación de memorias intergeneracionales en el “mi abuelo me contaba” y el mural como dispositivo de duelo colectivo en el “yo también perdí a mi abuela”. demostraron que la obra mural opera como detonante de una memoria que estaba sin anclaje y que encuentra en la imagen un referente visual que la valida. Esta transformación momentánea, sin embargo, validó la brecha pedagógica identificada, puesto que sin estrategias didácticas integradas al currículo escolar, los murales pierden progresivamente su potencial interpelador y la apropiación se disipa como emoción pasajera.

La fase formativa logró transformaciones perceptivas conscientes y articulables en la mayoría de las participaciones, evidenciadas mediante el instrumento Mural de Situaciones, donde los y las estudiantes documentaron explícitamente el desplazamiento desde comprensiones estético-decorativas hacia lecturas memoriales e históricas. El código “Cambio de percepción explícito” apareció en ocho de los nueve documentos analizados, y expresiones estudiantiles como “antes pensaba que eran solo decoraciones, pero ahora sé que cada uno tiene una historia detrás” marcaron un punto de inflexión cognitiva. Más significativo aún fue el desplazamiento identitario que acompañó a la transformación perceptiva en donde varios estudiantes pasaron de receptores a promotores del conocimiento, como quedó condensado en la afirmación “todos deberían saber la historia detrás de cada mural”, anticipando la lógica de mediación que se desplegaría en el museo.

Las apropiaciones estudiantiles alcanzaron niveles de sofisticación no previstos, comprendieron la memoria simultáneamente como recordación, sanación e identidad; reinterpretaron obras desde claves personales, como la lectura ecológica que la propia estudiante retratada hizo del mural de la Pachamama y construyeron sentidos autónomos que excedieron la intención memorial original. La persistencia de percepciones predominantemente estéticas en una minoría, lejos de constituir un fracaso, confirmó que las transformaciones profundas de marcos interpretativos arraigados requieren procesos sostenidos y no intervenciones puntuales.

La entrevista con José López aportó marcos conceptuales fundamentales que enriquecieron la comprensión estudiantil del muralismo como práctica social transformadora. Su testimonio sobre las metodologías participativas de co-creación, la función catártica y empática del arte memorial, la ampliación del marco narrativo del territorio más allá del conflicto y la distinción ética entre contar el dolor y revictimizar, proporcionó referentes teórico-prácticos que los estudiantes incorporaron progresivamente en sus reflexiones. De este diálogo entre la voz del artista, las voces estudiantiles y los referentes teóricos emergió la categoría no prevista “el muralismo como pedagogía del territorio”, que constituye uno de los aportes más originales de esta investigación al campo de la pedagogía de la memoria. Tal categoría permite afirmar que, en territorios marcados por la violencia, el arte público comunitario funciona como un currículo vivo que

educa sin paredes, sin timbres y sin calificaciones en donde la calle se convierte en aula, el muro en libro y el artista en maestro.

La estrategia del Museo como Espacio para la Memoria consolidó los aprendizajes mediante prácticas creadoras que transformaron a los estudiantes de receptores pasivos en productores activos de memoria colectiva. Conviene subrayar que este museo, junto con el Árbol de la Memoria, el recorrido pedagógico, el Mural de Situaciones y los talleres formativos, no fueron únicamente instrumentos de recolección de información, constituyeron en sí mismos las estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas para promover la apropiación del uso pedagógico de los murales, dando cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación.

Las noventa y siete citas codificadas en este instrumento, organizadas en categorías como “Apropiación del uso pedagógico” (veintinueve citas) e “Historias familiares y memorias colectivas” (veintitrés citas), evidenciaron que la producción artística funcionó como dispositivo que transformó comprensiones sobre los murales, en donde los estudiantes no solo replicaron los lenguajes visuales del proyecto Memoria a Todo Color, sino que inventaron taxonomías propias para clasificar las funciones memoriales de las obras; resistencia, homenaje, transformación, como también documentaron historias familiares con rigor de fechas y nombres y desarrollaron formatos expresivos creativos como la línea de tiempo en formato de rollo cinematográfico, demostrando el nivel más alto de apropiación conceptual alcanzado en todo el proceso.

La socialización intergeneracional del museo generó efectos multiplicadores que validaron la sostenibilidad potencial de la estrategia, en donde los estudiantes de grados 8°, 9° y 10° que visitaron el museo guiado por sus pares de 11° se apropiaron de los marcos interpretativos contruidos laboriosamente durante las fases anteriores, replicaron transformaciones perceptivas y produjeron sus propias representaciones artísticas. Esta transmisión del conocimiento confirmó el principio freireano de que el conocimiento se consolida mediante la enseñanza, y reveló que el museo funcionó como dispositivo de autorización narrativa que legitimó la socialización pública de memorias antes confinadas al ámbito privado.

En síntesis, las estrategias utilizadas para fomentar el uso pedagógico de los murales en la formación de la memoria histórica como lo son; el recorrido pedagógico guiado por el artista, el Árbol de la Memoria, los tres talleres formativos, el Mural de Situaciones y el Museo como Espacio para la Memoria conforman, en conjunto, que pueden convertirse en una poderosa herramienta pedagógica para fortalecer la memoria colectiva cuando se les acompaña de mediaciones intencionadas; logrando transformar la percepción estudiantil de lo decorativo a lo memorial, reconfiguró la identidad de los jóvenes como herederos y productores de memoria y posibilitando un aprendizaje conjunto entre docentes y estudiantes.

RECOMENDACIONES

Se recomienda institucionalizar el recorrido pedagógico por los murales de San Carlos como práctica curricular permanente integrada a las áreas de Ciencias Sociales, Ética y Educación Artística para todos los grados de secundaria de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez. Esta institucionalización requiere formalizar acuerdos con el artista José López para garantizar su participación como mediador pedagógico, diseñar guías didácticas que acompañen el recorrido con actividades previas y posteriores, y asignar recursos presupuestales que garanticen sostenibilidad. La experiencia demostró que la mediación directa del artista resulta insustituible para activar el potencial formativo de los murales, por lo cual debe garantizarse su participación sistemática mediante convenios institucionales que reconozcan su labor educativa.

Se sugiere crear un repositorio digital multimedia que documente las producciones estudiantiles del Museo como Espacio para la Memoria, incluyendo fotografías de alta resolución, transcripciones de testimonios escritos, videos de socializaciones y reflexiones metacognitivas de los participantes. Este repositorio, alojado en plataformas institucionales accesibles a la comunidad educativa y al público general, cumpliría múltiples funciones: preservar la memoria del proceso formativo implementado, visibilizar las voces estudiantiles más allá del ámbito escolar, ofrecer materiales pedagógicos para futuras réplicas de la estrategia en otras instituciones, y democratizar el acceso al conocimiento producido colectivamente. La experiencia demostró que las producciones estudiantiles tienen valor archivístico y pedagógico

que trasciende su función inicial como evaluación de aprendizajes, mereciendo preservación y circulación amplia.

Se propone diseñar e implementar un programa de formación docente sobre pedagogías de la memoria y uso didáctico del arte público como recurso educativo, dirigido a maestros de todas las áreas de la I.E. Joaquín Cárdenas Gómez y potencialmente extensible a otras instituciones del municipio. Este programa debe incluir referentes teóricos sobre memoria colectiva, conflicto armado y pedagogías críticas; metodologías participativas como la Investigación-Acción-Participativa; estrategias concretas para vincular murales con contenidos curriculares de distintas disciplinas; y acompañamiento para diseñar secuencias didácticas situadas. La investigación evidenció que los murales permanecen subutilizados pedagógicamente porque los docentes carecen de marcos conceptuales y herramientas metodológicas para mediar su lectura crítica, brecha que solo se supera mediante formación especializada sostenida.

Se recomienda consolidar una red de estudiantes gestores de memoria que articule a quienes participaron en este proceso con nuevas generaciones interesadas en continuar documentando, preservando y transmitiendo memorias locales mediante prácticas artísticas y comunicativas. Esta red podría funcionar como semillero de investigación, colectivo cultural estudiantil o club de memoria histórica, desarrollando actividades como entrevistas a mayores del municipio, sistematización de archivos familiares, actualización periódica del museo con nuevas producciones, y socialización comunitaria de hallazgos. La experiencia demostró que estudiantes de diversos grados se apropiaron de la iniciativa reconociéndose como agentes activos de memoria, capacidad que debe canalizarse institucionalmente para garantizar sostenibilidad y amplificación del impacto formativo alcanzado mediante procesos organizativos horizontales liderados por los propios jóvenes.

REFERENCIAS

- Aguirre, V., Martínez, C., & Paz, M. (2019). " El despliegue del pensamiento y la imaginación" El mural institucional como proyecto pedagógico de producción colectiva para fortalecer el sentido de pertenencia. *Convergencias. Revista de educación*, 2(3).
- Albar, P. J. (2025). Prácticas artísticas para el bienestar colectivo. Diálogos entre arte, salud, educación artística y sociedad. <https://docta.ucm.es/entities/publication/c5cd0c57-30f0-40cf-9c72-fa9fa02faa8c>
- Arguello, E. S. (2024). *Creación de muros de uso libre para promover el empoderamiento artístico en los estudiantes de la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades de la Universidad Nacional de Chimborazo* (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo) <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14355>
- Camnitzer, L. (2008). *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. Fundación Cisneros / The Museum of Fine Arts, Houston.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2024). *San Carlos: Memorias de un retorno*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2024). *Las historias de desolación y resistencia en San Carlos, Antioquia*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/las-historias-de-desolacion-y-resistencia-en-san-carlos-antioquia/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Clottes, J. (2003). *Arte prehistórico: De las cavernas a los primeros templos*. Ariel.
- Clottes, J. (2016). *Cave art*. Phaidon Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Domeque Arbonés, D., & Hernández de la Cruz, J. M. Impacto social y educativo del arte mural. Un estado de la cuestión.
- Fals Borda, O. (1986). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo Editores.

- Florescano, E. (2002). *Imágenes de la patria mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Flórez-Londoño, H. M. (2023). *Pequeños artistas evocando historias y construyendo memoria para la paz* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Repositorio institucional Universidad de Nariño. <https://sired.udenar.edu.co/12165/1/2023003.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
<https://www.sigloxxieditores.com.ar/pedagogia-del-oprimido/>
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaviria-Mayoma, M. I. (2021). *El proceso de creación mural como estrategia pedagógica a partir de la identificación de metodologías de intervención artística en las obras murales: Orígenes (Cuatro Elementos Skuela), Paseo urbano Pedro Nel Gómez (Fundación Casa Museo Pedro Nel Gómez), Horizontes (Carlos Tobón), en la Comuna 4 de Medellín* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/3e7d8426-da5e-4123-9f62-2d98bcc15b53/content>
- González, M., & Rodríguez, L. (2023). *El muralismo colectivo como herramienta pedagógica para la formación integral y la participación ciudadana*. Revista Latinoamericana de Educación y Cultura, 18(2), 45–63.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* (Vol. 1). Taurus.
- Grupo Estudios del Territorio. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (45), 1–26. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-84182021000300073
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Taurus.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera, M. C., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. En *Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en:

<https://www.researchgate.net/publication/255983260> PEDAGOGIA DE LA MEMORIA Y
ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE 1

- Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.7312/hirs15652>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3ª ed.). Deakin University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz*. Ediciones Justapaz.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis-Williams, D. (2002). *The mind in the cave: Consciousness and the origins of art*. Thames & Hudson.
- López, C. I., & Villa, J. D. (2024). La enseñanza de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela. Aproximación a un estado de la cuestión. *El Ágora USB*, 24(2), 404-431. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-80312024000200404&script=sci_arttext
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª ed.). Sage Publications.
- Muñoz, G., & Grupo de Investigación GIPRI. (2010). Arte rupestre y cosmovisión en Chiribiquete: una mirada desde la arqueología del paisaje. *Revista Colombiana de Antropología*, 46(2), 771-792.
- Osorio, A., Chalarca, L., & Zapata, J. (2020). *El muralismo como práctica artística para la reappropriación del territorio en San Carlos, Antioquia (2009-2019)* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16072>
- Quintana Morales, W. D., & Naranjo Rojas, M. K. (2025). Murales identitarios como estrategia de comunicación visual y memoria colectiva: sistematización de una experiencia comunitaria en el Cerro San Eduardo, Guayaquil - Ecuador (2021-2023). *Escribanía*, 23(2).
<https://doi.org/10.30554/escribania.v23i2.5511>

Radio Nacional de Colombia. (2021, 20 de mayo). *Los murales de San Carlos: memorias pintadas a todo color*.

<https://www.radionacional.co/cultura/los-murales-de-san-carlos>

Reyes Mate, M. (2016). Memoria histórica y ética de las víctimas. *Página Abierta*, (242).

Disponible en: <https://www.pensamientocritico.org/manrey0316.htm>

Rojas, D. (2023). *Arte mural y resignificación del territorio: Experiencias pedagógicas en Colombia*. *Revista de Estudios Culturales*, 15(1), 89–105.

<https://revistaestudiosculturales.unal.edu.co/article/view/3121>

Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69–85. Disponible en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n41/n41a05.pdf>

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. ICFES.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

Torres Cortes, W. S. (2024). El muralismo como posibilitador de la construcción de identidad en torno a procesos de memoria colectiva en la universidad pedagógica nacional desde el año 2018-2023.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vélez Villafañe, M. (2022). *Pedagogías de la memoria: Educar desde las huellas del conflicto*. Editorial Universidad de Antioquia.

Vergara, F. O., Suescum, J. D. C., & Bedoya, L. E. Z. (2020). Incidencia de los murales en la reapropiación del territorio en el municipio de San Carlos (Antioquia) entre 2009 y 2019. *Revista Indisciplinas*, 6(11), 67-79.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walsh, C., & García Salazar, L. (2015). *Pedagogías de re-existencia: Articulaciones de lo pedagógico y lo decolonial*. Abya-Yala.

ANEXOS

Anexo A. Tablas completas de codificación del Ciclo 1 — Diagnóstico

Estas tablas fueron elaboradas mediante ATLAS.ti versión 9 y contienen la totalidad de los códigos, frecuencias y documentos de soporte identificados durante el análisis del ciclo diagnóstico. Se trasladan a este apartado de anexos para aligerar la lectura del capítulo de resultados sin sacrificar el respaldo metodológico del análisis.

Tabla A1

Códigos emergentes y frecuencia de aparición - Árbol de la Memoria

Código	Frec.	Documentos donde aparece
Conocimiento superficial murales	7	Doc1, Doc2, Doc3, Doc5, Doc6, Doc7, Doc8
Función embellecimiento	6	Doc1, Doc2, Doc3, Doc6, Doc7, Doc8
Desconocimiento artista/proyecto	7	Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6, Doc8
Memoria colectiva reconocida	4	Doc3, Doc6, Doc8, Doc9
Resiliencia comunitaria	4	Doc3, Doc6, Doc8, Doc9
Éxodo forzado	3	Doc5, Doc7, Doc9
Persecución y amenazas	4	Doc5, Doc7, Doc8, Doc9
Dolor familiar	6	Doc1, Doc3, Doc4, Doc5, Doc7, Doc8
Trauma heredado	3	Doc3, Doc7, Doc9
Miedo permanente	5	Doc4, Doc5, Doc7, Doc8, Doc9
Asesinatos y masacres	6	Doc1, Doc4, Doc5, Doc6, Doc8, Doc9
Falsos positivos	2	Doc5, Doc9
Desapariciones	2	Doc8, Doc9
Disputas territoriales	5	Doc1, Doc2, Doc4, Doc6, Doc9
Presencia grupos armados	6	Doc1, Doc2, Doc4, Doc6, Doc8, Doc9
Silencio familiar impuesto	3	Doc3, Doc7, Doc9
Pérdida de seres queridos	6	Doc1, Doc4, Doc5, Doc6, Doc8, Doc9
Ruptura tejido social	4	Doc3, Doc6, Doc8, Doc9
Presencia militar como protección	2	Doc8, Doc9

Reconstrucción espacios públicos	2	Doc8, Doc9
TOTAL	87	9 documentos primarios

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9.

Tabla A2

Códigos emergentes del recorrido pedagógico

Código	Frec.	Documentos donde aparece
Reconocimiento función memorial	9	Doc10-Doc18
Conexión emocional con murales	8	Doc10, Doc12, Doc15-Doc19
Activación memorias familiares	7	Doc12, Doc14-Doc19
Identificación rostros conocidos	6	Doc11, Doc14, Doc15, Doc17-Doc19
Comprensión arte como resistencia	6	Doc12, Doc14-Doc16, Doc18
Valoración resiliencia comunitaria	6	Doc14-Doc16, Doc18, Doc19
Orgullo territorial despertado	7	Doc13, Doc14, Doc17-Doc19
Lectura simbólica elementos visuales	5	Doc12, Doc13, Doc16-Doc18
Reconocimiento narrativas ausentes currículo	4	Doc13, Doc14, Doc18
Apropiación proyecto como propio	5	Doc15-Doc19
Deseo participar futuros murales	4	Doc15, Doc17-Doc19
Comprensión solidaridad colectiva	5	Doc11, Doc14, Doc16, Doc18, Doc19
Valoración artista como educador	5	Doc10-Doc12, Doc15, Doc18
Motivación explorar territorio	3	Doc13, Doc18, Doc19
Ampliación función murales más allá conflicto	4	Doc16-Doc19
Legitimación memoria desde lo cotidiano	4	Doc11, Doc14, Doc17, Doc19

Expresión pública del duelo	3	Doc12, Doc15, Doc16
Reconocimiento juventud como sujeto memoria	3	Doc15, Doc17, Doc19
TOTAL	94	10 documentos primarios

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9.

Anexo B. Tablas de codificación del ciclo formativo

Estas tablas contienen la totalidad de códigos, frecuencias y documentos identificados durante el análisis del Mural de Situaciones y la entrevista a Joselo. Se trasladan a este apartado para aligerar la lectura del capítulo de resultados.

Tabla B1

Codificación de declaraciones significativas de José López (Joselo)

Código	Declaración clave	Memo analítico (síntesis)
Resignificación territorial postconflicto	"resignificar los espacios..."	Transformar armas de intimidación en lugares de memoria. Coincide con Jelin (2002).
Ampliación marco narrativo	"no solamente era conflicto..."	Resiste reducción identitaria. Capas históricas: campesinos, molienda, ríos, fauna.
Metodología participativa	"historias de los propietarios..."	Cocreación: escucha relatos, traduce visualmente. Coherente con Fals Borda.
Artista como facilitador	"nos convertimos en facilitadores"	Renuncia al ego autoral. Arte como servicio, no como expresión personal.
Origen comunitario / memoria afectiva	"la idea siempre fue de mi mamá"	Doña Berenice como origen simbólico. Memoria doméstica, cuidado, esperanza.
Resistencias iniciales	"resist. al no saber cómo iba a resultar"	Estéticas, económicas, simbólicas. Transformaciones culturales no automáticas.
Apropiación comunitaria	"lo adoptaron como algo propio"	De resistencia a orgullo. "El pueblo de los murales" como identidad.
Arte como empatía y sanación	"el arte nos hace más sensibles..."	Politiza el arte: necesidad social, no lujo cultural. Empatía para Colombia.
Pedagogía territorial	"descentralizar la educación"	Territorio como aula. Lo visual subordinado en currículos logocéntricos.
Resiliencia sin revictimización	"contamos desde el dolor, sin revictimizar"	Distinción crucial: reconocer sufrimiento sin identidades victimizantes.
Ritualización memorial	"organizaron un rosario frente al mural"	Arte como detonante de prácticas espontáneas de conmemoración colectiva.
Heroísmos cotidianos	"salió con un crucifijo gritando..."	Visibiliza resistencia cotidiana invisibilizada. Mujeres protectoras activas.

Pedagogía largo plazo vs inmediatez	"proyectos entre más extensos, más maduros"	Crítica a cultura efímera. Mensaje para generaciones digitales.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9. Documento primario: Doc29.

Tabla B2

Códigos emergentes del Mural de Situaciones

Código	Frec.	Documentos
Cambio de percepción explícito	8	Doc20, Doc21, Doc22, Doc23, Doc24, Doc25, Doc26, Doc27
Comprensión función memorial	6	Doc20, Doc25, Doc26, Doc27
Apropiación personal narrativas murales	6	Doc22, Doc23, Doc24, Doc26, Doc27, Doc28
Valoración arte como archivo histórico	5	Doc20, Doc21, Doc24, Doc25
Reconocimiento función sanación	4	Doc25, Doc26, Doc27
Reconocimiento resiliencia comunitaria	4	Doc25, Doc26, Doc27
Ampliación lecturas más allá conflicto	4	Doc22, Doc27, Doc28
Persistencia percepción estética	4	Doc23, Doc24, Doc28
Comprensión multidimensional memoria	3	Doc20, Doc25, Doc26
Deseo socializar conocimiento	3	Doc24, Doc25, Doc26
Apropiación lenguaje visual murales	3	Doc22, Doc28
Identificación valores (perseverancia, unión)	3	Doc27, Doc28
Reconocimiento transformación territorial	3	Doc26, Doc27, Doc28
TOTAL	56	9 documentos primarios

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9.

Anexo C. Tablas completas de codificación del ciclo de acción

Se trasladan a este apartado las tablas extensas de ATLAS.ti para aligerar la lectura del capítulo de resultados.

Tabla C1

Códigos del Museo como espacio para la memoria

Código	Frec.	Documentos
Documentación historias familiares	10	Doc30, Doc31, Doc35, Doc36, Doc37, Doc38
Apropiación lenguajes artísticos murales	9	Doc32, Doc33, Doc36, Doc37, Doc38
Consolidación función memorial	8	Doc30-Doc33, Doc35, Doc37
Vinculación memoria individual-colectiva	8	Doc30, Doc31, Doc35-Doc38
Reconocimiento como sujetos de memoria	7	Doc29, Doc30, Doc34, Doc36, Doc37
Apropiación territorial multidimensional	7	Doc34, Doc35, Doc37
Creatividad en formatos expresivos	7	Doc32, Doc36, Doc37, Doc38
Comprensión resiliencia comunitaria	6	Doc32, Doc33, Doc36, Doc37
Mediación pedagógica horizontal	6	Doc29, Doc30, Doc32
Proyección futuros deseables	6	Doc34, Doc37
Organización categorial de murales	5	Doc36
Rigor documental (fechas, lugares, nombres)	5	Doc30, Doc31, Doc35
Socialización intergeneracional aprendizajes	5	Doc29, Doc30, Doc32
Énfasis dimensión ecológica	4	Doc33, Doc34, Doc37
Transformación espacios educativos	4	Doc29, Doc32, Doc36
TOTAL	97	10 documentos primarios

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9.

Tabla C2

Códigos de las reflexiones finales (visitantes grados 8°, 9° y 10°)

Código	Frec.	Documentos
Comprensión función transformadora del arte	6	Doc39-Doc41, Doc43
Fortalecimiento identidad territorial	5	Doc40, Doc41, Doc43

Valoración museo como dispositivo educativo	5	Doc39-Doc43
Transmisión intergeneracional marcos interpretativos	5	Doc39-Doc41, Doc43
Historias familiares narradas por grados inferiores	4	Doc39-Doc41
Apropiación concepto resiliencia	4	Doc40, Doc41, Doc43
Comprensión memoria como prevención	4	Doc40, Doc41
Producción creativa inspirada en el museo	4	Doc42, Doc43
Apropiación lenguajes artísticos por grados inferiores	3	Doc42, Doc43
Proyección futuros reconciliados	3	Doc42, Doc43
Orgullo territorial	2	Doc41
Reconocimiento dimensión colectiva memoria	3	Doc40, Doc41
TOTAL	48	5 documentos primarios

Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti 9.