

Memoria del pasado reciente y multimodalidad en escuelas rurales de Colombia: una experiencia de investigación-creación¹

Juan C. Amador-Baquiro²

Recibido: 29 de junio de 2022 / Aceptado: 7 de noviembre de 2022.

Resumen. El artículo analiza las experiencias vividas y las prácticas educativas imaginadas sobre la memoria del pasado reciente que emergieron en un grupo de docentes de escuelas rurales, ubicados en territorios afectados por el conflicto armado, al participar en derivas pedagógicas basadas en la multimodalidad. En la metodología se adoptó un enfoque de investigación-creación que se articuló con la estrategia denominada derivas situacionistas. Esta se desarrolló en tres momentos: diagnóstico territorial-escolar; diseño e implementación de derivas pedagógicas; y diálogo de saberes. En relación con el primer resultado, se diseñaron e implementaron tres derivas pedagógicas que articularon hechos victimizantes y mediaciones multimodales. En el segundo resultado, se evidenció que las narrativas sonoras propiciaron conmoción y toma de posiciones; que la literatura generó tristeza, alteridad y prácticas de imaginación narrativa; y que las narrativas transmedia provocaron efectos performativos a favor de la justicia social. En el tercer resultado, en la dimensión pedagógica, los docentes propusieron la integración de conocimientos y capacidades de co-creación. En la dimensión estética, plantearon la necesidad de fomentar el reparto de lo sensible al abordar conocimientos sobre el pasado violento. Y en la dimensión política, recomiendan hacer visibles las resistencias a la guerra como estrategia de curación simbólica.

Palabras clave: memoria; pasado reciente; multimodalidad; escuela; investigación-creación

(en) Memory of the recent time and multimodality in rural schools in Colombia: a research-creation experience

Abstract. The article analyzes the experiences and the educational practices imagined about the memory of the recent past that emerged in a group of teachers from rural schools, located in territories affected by the armed conflict, by participate in multimodality pedagogical drifts. In the methodology, a research-creation approach was adopted that was articulated with the strategy called situationist drifts. This was developed in three moments: territorial-school diagnosis; design and implementation of pedagogical drifts; and dialogue of knowledge. In relation to the first result, three pedagogical drifts were designed and implemented that articulated victimizing facts and multimodal mediations. In the second result, it evidenced that the sound narratives caused commotion and position taking; that literature generated sadness, alterity and practices of narrative imagination; and that transmedia narrative produced performative effects in favor of social justice. In the third result, in the pedagogical dimension, teachers

¹ El presente trabajo surge de la investigación titulada *Narrativas de maestros rurales acerca del pasado reciente: Aportes a la pedagogía para la paz, reconciliación y reparación simbólica*, contrato 834-2020 suscrito entre el Ministerio de Ciencia y Tecnología, el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)
E-mail: jcamadorb@udistrital.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5575-1755>

proposed the integration of knowledge and co-creation skills. In the aesthetic dimension, they raised the need to promote the distribution of the sensitive when students analyze knowledge about the violent past. And in the political dimension, they recommend to show resistances to war as a symbolic healing strategy.

Keywords: memory; recent time; multimodality; school; research-creation

Sumario: 1. Introducción. 1.1 Pedagogía de la memoria del pasado reciente. 1.2 Multimodalidad y educación. 2. Método. 3. Resultados. 3.1 Diagnóstico. 3.1.1 Bogotá rural. 3.1.2 Huila (Neiva rural y Acevedo). 3.1.3 Caquetá (La Montañita y Belén). 3.2 Derivas pedagógicas. 3.2.1 Memoralandia: desplazamiento forzado y narrativas sonoras. 3.2.2 Habitación 203: desaparición forzada y literatura. 3.2.3 La liga de la memoria: asesinatos selectivos y narrativas transmedia. 3.3 Diálogo de saberes. 4. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Amador-Baquiro, J. C. (2023). Memoria del pasado reciente y multimodalidad en escuelas rurales de Colombia: una experiencia de investigación-creación. *Arte, Individuo y Sociedad* 35(1), 283-302. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.82802>

1. Introducción

La pedagogía de la memoria del pasado reciente es un campo epistémico y de formación que busca propiciar condiciones educativas para la construcción de subjetividades capaces de problematizar posiciones y oposiciones en torno a los hechos del pasado violento, en sus relaciones con el presente y la construcción de proyectos de futuro. Algunos países que transitaron de la dictadura a la democracia evidencian que este campo contiene importantes debates. En España, luego de periodos de negacionismo, surgió el recuerdo sobre la guerra como un objeto de aprendizaje basado en la repartición de culpas (Ruiz-Torres, 2007). En Chile, luego de la dictadura, la enseñanza del pasado reciente se orientó hacia la formación ciudadana (Rubio, 2016). Y, en Argentina, este tipo de enseñanza, la cual privilegió el estudio de los hechos sobre el terrorismo de Estado, evidencia complejas disputas frente a lo que se considera relevante abordar en contextos educativos (Kahan, 2014).

A diferencia de los casos anteriores, Colombia está construyendo este campo sin experimentar aún un proceso transicional o de posconflicto duradero, a partir de cuatro líneas de discusión: una delimitación temporal que, al parecer, se origina en 1948 con la génesis de la violencia bipartidista; los aportes posibles de este tipo de pedagogía a la restitución de la dignidad de las víctimas; la construcción de criterios ético-estético-políticos en los educandos para que interpelen las políticas negacionistas que distorsionan y banalizan estas memorias; y el desarrollo de capacidades para la construcción de ciudadanías memoriales (Amador, et al, 2022; Murillo, 2017; Ortega, et al, 2014).

Al respecto, se identifican dos obstáculos. Por un lado, en el contexto de la firma del Acuerdo de Paz de 2016, y como respuesta al vacío de formación de la llamada memoria histórica, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) implementó la Cátedra de Paz, la cual impuso temas tan variados como el desarrollo sostenible, la educación sexual y la memoria histórica. Además de carecer de bases epistémicas y pedagógicas, este referente es confuso en cuanto a los objetivos y alcances de la formación sobre el pasado reciente en la escuela (Amador, et al, 2022). Por otro lado, a raíz del rechazo al Acuerdo de Paz de 2016 por parte del gobierno de Iván Duque

y la crisis humanitaria evidenciada entre 2017 y 2021, se reconfiguró el conflicto en varios territorios³. Esta situación, como se describirá más adelante, condujo al silenciamiento de varias comunidades y docentes frente a posibles iniciativas de educación para la paz y de memoria en estos lugares.

Frente al primer obstáculo, si bien existen múltiples opciones didácticas, surge la multimodalidad como una alternativa pedagógica, comunicativa y estética que puede inspirar nuevas prácticas educativas en el campo de la memoria del pasado reciente. La multimodalidad comprende una variedad de modos semióticos que confluyen en un mismo evento comunicativo (Manghui-Haquin, 2011) con el fin de alcanzar significaciones. En la escuela este enfoque resulta pertinente, dado que ciertas narrativas multimodales empleadas en situaciones de mediación pedagógica, pueden favorecer la apropiación, integración e hibridación de recursos semióticos, tanto en procesos de recepción e interpretación como en prácticas de creación.

Esta perspectiva también puede ser útil si se tiene en cuenta la emergencia de prácticas de lectura y escritura producidas por las nuevas generaciones que suelen integrar gestos faciales, posturas corporales, elementos gráficos, imágenes, sonidos, materiales audiovisuales y formatos digitales (Kress, 2010). Como se expondrá más adelante, la multimodalidad contiene potencialidades para la gestión colectiva de conocimientos, el desarrollo de interaprendizajes y la producción colaborativa de proyectos desde la práctica educativa (Hernández, et al, 2022). En esta línea de reflexión, el trabajo sobre el pasado reciente en la escuela puede encontrar otras claves curriculares y pedagógicas a partir de la multimodalidad.

Y frente al segundo obstáculo, si bien es imposible incidir en la transformación de problemáticas estructurales relacionadas con la persistencia del conflicto armado en muchos territorios, es necesario propiciar experiencias de trabajo colectivo con los docentes sobre la memoria del pasado reciente, desde sus saberes y experiencias, a partir de la investigación-creación. Como se profundizará más adelante, la investigación-creación es una forma de producción de conocimiento, sensibilidad e imaginación que se origina en situaciones estéticas de tipo participativo, las cuales configuran relaciones intersubjetivas entre creadores, espectadores y otros agentes sociales.

De acuerdo con lo expuesto, el presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de una experiencia de investigación-creación basada en el diseño e implementación de mediaciones multimodales para la generación de sensibilidades, saberes y capacidades sobre la memoria del pasado reciente, llevada a cabo con 18 docentes de zonas rurales de Bogotá y Huila y Caquetá. Como se explicará más adelante, este enfoque de investigación se complementó con las llamadas derivas situacionistas, las cuales fungen como acontecimientos artísticos de tipo performático que irrumpen la vida cotidiana, propiciando el diálogo y la interpelación.

En lo metodológico, luego de un ejercicio de diagnóstico y sistematización sobre las problemáticas y potencialidades de las comunidades y las escuelas frente a la memoria del pasado reciente, apoyados en la creación de fotonarrativas del territorio por parte de los docentes participantes, se procedió al diseño e implementación de tres derivas pedagógicas construidas a partir de la articulación entre hechos victimizantes y mediaciones multimodales. Al final, se propuso un diálogo de saberes que

³ Entre 2016 y 2020 fueron asesinados cerca de 904 líderes sociales y 276 excombatientes de las Farc- Ep. Y en 2021 fueron asesinados 168 líderes sociales y 48 excombatientes (Indepaz, 2021).

permitió develar las experiencias vividas y las prácticas educativas imaginadas sobre el pasado reciente.

De acuerdo con estas consideraciones, la pregunta que guió la investigación fue: ¿Qué experiencias vividas y prácticas educativas imaginadas sobre la memoria del pasado reciente emergen en un grupo de docentes de escuelas rurales, ubicados en territorios afectados por el conflicto armado, al participar en derivas pedagógicas basadas en la multimodalidad? En lo que sigue del artículo, se expondrán algunas consideraciones teóricas y metodológicas, los resultados y las conclusiones.

1.1. Pedagogía de la memoria del pasado reciente

La memoria del pasado reciente comprende los procesos éticos, políticos y culturales que se producen, reproducen y transforman cuando la sociedad y el Estado participan de diversas maneras en el recuerdo, la rememoración y/o la reflexión sobre hechos de violencia y situaciones límite que, por factores sociopolíticos, afectaron a personas, grupos y/o poblaciones. Estos procesos inciden en la construcción de sistemas de significados sobre el pasado común y pueden hacer posible la redefinición del presente, e incluso la imaginación de otros porvenires (Jelin, 2002).

Este objeto de reflexión ha sido abordado desde tres vertientes teóricas: la sociológica, la historiográfica y la filosófica. La primera analiza las relaciones y tensiones entre memorias individuales y colectivas, las estrategias para llevar a cabo acciones de memoria en el espacio público y los vínculos entre memoria e identidad (Halbwachs, 2004). La segunda problematiza los debates en torno a la historia y la memoria y sus respectivas dicotomías: conocimiento académico-saber popular, escritura-oralidad, y verdad científica-relativismo testimonial. Más allá de estas diferenciaciones jerárquicas y excluyentes, Nora (1992) y Rousso (1987) plantean la necesidad de historizar tanto las memorias como los relatos históricos. Y la tercera examina las tensiones entre memoria y olvido, aborda el estatuto ontológico y epistémico del recuerdo, se pregunta por las denominadas memorias heridas y explora los usos y los abusos de la memoria (Todorov, 2000).

Como se anotó al inicio, este tipo de memoria suele surgir en el marco de procesos transicionales, situación que no está exenta de problemas. Un primer problema se relaciona con la capacidad del Estado para reconocer, en igualdad de condiciones, las versiones de las partes que vivieron estos acontecimientos, incluso aquellas que se oponen a los relatos oficiales. Otro problema, refiere a los conflictos que surgen en el presente como consecuencia de la heterogeneidad de interpretaciones sobre el pasado. Mientras que las memorias oficial y hegemónica buscan fungir como marcorrelatos, las versiones no oficiales aspiran a incidir en la esfera pública. En tercer lugar, en países como Colombia, cuyo conflicto armado no ha culminado, es posible que este tipo de hechos se prolonguen y operen como un pasado que se impregna en el presente, situación que complejiza las iniciativas memoriales. Por último, las fuentes culturales disponibles para acceder a este tipo de hechos pueden favorecer u obstaculizar las representaciones y/o conocimientos sobre el pasado.

Aunque la pedagogía de la memoria del pasado reciente no puede dar respuesta a estas problemáticas, sus propósitos contribuyen a que las personas construyan posiciones éticas frente a estos hechos, desde la sensibilidad, el conocimiento y la imaginación. Como se mencionó al inicio, este tipo de pedagogía se entiende como

un campo conformado de saberes, prácticas, discursos y relaciones intersubjetivas, cuyo objeto de reflexión es la formación de agentes sociales capaces de leer de manera sensible, informada y crítica las experiencias límite del pasado reciente⁴. Este campo también propone la valoración ética y política de las posiciones y oposiciones de diversos sectores de la sociedad frente a estos hechos, entre ellos, integrantes del Estado, actores del conflicto, organizaciones sociales y víctimas-sobrevivientes.

Para avanzar en estos propósitos es necesario implementar prácticas educativas dialógicas, problematizadoras y emancipadoras. En relación con los contenidos seleccionados por los docentes, Carretero y Borrelli (2008) señalan que estos pueden llegar a cuestionar las versiones oficiales, tramitadas en muchas ocasiones por los ministerios de educación, la escuela y los libros de texto. Frente a los alcances de estas prácticas, si bien el estudio de los hechos violentos es importante, parece necesario destacar los acontecimientos de las memorias ejemplares (Todorov, 2000). Y como ruta de trabajo posible, es deseable que estas prácticas permitan entender lo que sucedió, reconocer qué condiciones hicieron posible que sucediera y comprender cómo ese pasado ha sido recordado por la sociedad de cierta manera (Ortega, et al, 2014).

1.2. Multimodalidad y educación

Como se mencionó al inicio, la multimodalidad es un fenómeno del mundo social en el que se articulan o hibridan diversos modos semióticos que confluyen en un mismo evento comunicativo (Mangui-Haquin, 2011). Los modos son recursos de tipo semiótico y cultural que contribuyen a la producción de significados en tiempos y espacios precisos (Kress, 2010). A modo de ejemplo, la oralidad, la escritura, el sonido, los gestos, las prácticas corporales, las imágenes, los videos y los contenidos digitales son, entre otros, sistemas de signos que, al relacionarse y mezclarse, configuran particulares formas de representación y comunicación, las cuales funcionan como condición de posibilidad para el conocimiento y el aprendizaje.

De acuerdo con Halliday (1982), los sistemas de significados surgen de tres dimensiones del lenguaje y la comunicación: ideacional, interpersonal y textual. La primera dimensión refiere a la expresión de contenidos de forma literal, a partir de la experiencia y la perspectiva del mundo social. La segunda dimensión comprende el uso de recursos para el ejercicio de relaciones sociales, desde lo expresivo-connotativo. Y la tercera alude al uso contextual de los significados, con criterios de coherencia, a partir de lo pragmático. Para Halliday (1982), la gramática de cualquier expresión, texto o formato explícita los patrones que hacen posible su comprensión. Esta gramática no está sujeta exclusivamente a lo lingüístico.

La multimodalidad ha sido abordada en la educación desde el enfoque semiótico de la enseñanza (Kress, 2010; Jewitt, 2008; Mangui-Haquin, 2011), cuyo objetivo es implementar formas de enseñanza, empleando estrategias discursivas que buscan modelar el conocimiento, así como comunicarlo, usando distintos recursos semióticos. En esta línea de reflexión, Kress (2010) menciona que los medios de comunicación contemporáneos, al ofrecer mayores posibilidades de interacción e interactividad entre usuarios y creadores, adquieren un potencial importante en la

⁴ De acuerdo con Carretero y Borrelli (2008), la historia reciente o el pasado reciente refiere a hechos que se consideran traumáticos y que se han convertido en objeto de reflexión para la sociedad. Se trata de una perspectiva teórica que responde no solo a criterios disciplinares sino especialmente a motivaciones éticas y políticas.

producción colaborativa de conocimiento. Este planteamiento invita a examinar las prácticas que han predominado en la educación bancaria, las cuales privilegiaron la instrucción, el disciplinamiento y la alfabetización de tipo lingüístico. Como respuesta posible ha surgido la alfabetización multimodal.

Este tipo de alfabetización propone el diseño e implementación de prácticas educativas que contribuyan al desarrollo de capacidades en los educandos, de manera que puedan leer críticamente textos multimodales, así como producirlos, en el marco de unos objetivos de formación específicos. Se trata de prácticas que privilegian la representación y la comunicación del conocimiento por medio del trabajo pedagógico con narrativas complejas (hipertextos, multimedios, hipermedios y transmediaciones)⁵. Estas prácticas, asumidas como mediaciones (Martín-Barbero, 2002), se constituyen en actos intersubjetivos y performativos, entre quienes distribuyen y quienes apropian los contenidos, con el propósito de alcanzar significados enriquecidos. Además de aportar al desarrollo del pensamiento (González-García, 2018), la alfabetización multimodal incentiva el interaprendizaje y la cocreación (Amador, 2020; Hernández, et al, 2022)

De acuerdo con este panorama, es importante preguntar ¿qué funciones cumplen estas mediaciones multimodales y estas formas emergentes de alfabetización en la configuración de una pedagogía de la memoria del pasado reciente? ¿qué aportes ofrece el trabajo pedagógico con narrativas complejas en la comprensión y reflexividad de los educandos en torno a la violencia socio-política del pasado reciente? Estas preguntas pueden ofrecer orientaciones importantes para el desarrollo de la investigación-creación propuesta.

2. Método

El estudio se desarrolló desde la investigación – creación. Se trata de un tipo de investigación que surge del arte, comprendido como un conjunto de lenguajes y prácticas figurativas que, además de producir emociones e interpretaciones a partir de elementos técnicos, estéticos y comunicativos, opera como un dispositivo cultural que propicia nuevos acontecimientos tanto en quienes lo crean como en quienes lo presencian. En esta línea de reflexión, y tras la irrupción de nuevas formas del arte enmarcadas en mediaciones, narrativas y prácticas emergentes, el espectador es alguien que aprecia, se relaciona, complementa y/o interpela la obra o la práctica artística. En consecuencia, la investigación-creación es un proceso de producción de conocimiento, sensibilidad e imaginación que surge de situaciones estéticas altamente participativas e interactivas que involucran de manera horizontal a creadores, espectadores y otros agentes sociales.

Como complemento, este tipo de investigación se inspira en las llamadas derivas situacionistas, las cuales se originaron en la vanguardia que lleva este mismo nom-

⁵ El hipertexto es un hiperdocumento que permite crear, integrar y/o compartir información a partir de diversas fuentes. La multimedia consiste en sistemas de contenidos que utilizan medios físicos o digitales para comunicar mensajes. La hipermedia (hipertexto+multimedia) es una narrativa incorporada en una interfaz que favorece la composición multimodal entre usuarios. Y las narrativas transmedia son relatos intertextuales, relacionados con biografías, cuentos, filmes, videojuegos, cómics o tramas políticas, entre otros, que se distribuyen y expanden en distintos soportes y/o plataformas (Amador, 2020).

bre⁶. Se trata de prácticas a la deriva que buscan interrumpir la vida cotidiana, desde una perspectiva crítica, disidente y disruptiva, por medio de acontecimientos artísticos de tipo performático (Amieva, 2014). La construcción de situaciones estéticas inesperadas, además de constituirse en laboratorios que brindan posibilidades para la experimentación como respuesta al terreno vacío de la sociedad del espectáculo (Debord, 2008), se configura en actos de habla que contribuyen al descubrimiento de otras formas de comunicación de los contenidos, otras interpretaciones de la realidad y otros procesos intersubjetivos.

De acuerdo con estas consideraciones, y atendiendo al objetivo de la investigación, se implementó una estrategia metodológica basada en tres momentos: diagnóstico sobre los procesos territoriales y pedagógicos de la memoria del pasado reciente desde la mirada de los docentes participantes; diseño e implementación de derivas pedagógicas basadas en los resultados del diagnóstico y las potencialidades de las comunidades educativas; y diálogo de saberes sobre la experiencia vivida para imaginar nuevas prácticas educativas con los niños, niñas y adolescentes en los espacios escolares.

El primer momento partió de la producción de fotonarrativas del territorio y/o la escuela, producidas por los docentes participantes, las cuales surgieron de registros fotográficos libres que se acompañaron de relatos comprensivo-explicativos de sus autores. Los relatos fueron compartidos en sesiones de trabajo con otros docentes y los facilitadores. Luego de conocer las fotonarrativas, el equipo facilitador realizó una matriz de priorización con el fin de identificar las problemáticas y potencialidades, tanto del territorio como de la práctica educativa del docente, en relación con la memoria del pasado reciente. En esta matriz se identificaron los hechos victimizantes que más han impactado a la comunidad, así como las mediaciones multimodales que los docentes han empleado en sus prácticas.

De acuerdo con estos resultados, en el segundo momento, el equipo facilitador diseñó las derivas pedagógicas a partir de la articulación entre los hechos victimizantes seleccionados y determinadas mediaciones multimodales. Cada deriva se diseñó a partir de criterios pedagógicos, estéticos y comunicativos, y se configuró de manera análoga y/o digital. Posteriormente, se invitó a los docentes participantes a hacer parte de la experimentación de las derivas pedagógicas. Esto implicó su vinculación a las prácticas propuestas, así como la retroalimentación de lo vivido. Para tal efecto, se diseñó una guía por cada una de las tres derivas implementadas y se registró la experiencia vivida a través de entrevistas y fotografías.

En la tercera parte se invitó a los docentes participantes a realizar un diálogo de saberes sobre lo experimentado en cada deriva y establecer criterios pedagógicos posibles, orientados a imaginar cómo llevar a cabo este tipo de mediaciones con sus estudiantes. En este proceso surgieron preguntas, disensos, consensos y alternativas, inspiradas en las derivas pedagógicas, para crear posibles prácticas educativas con sus estudiantes en los grados de primaria, secundaria y media.

A continuación, se presentan algunos datos complementarios de la metodología:

⁶ El situacionismo fue una vanguardia surgida en la década de 1960, originada en la llamada Internacional Situacionista. Su objetivo fue la creación de situaciones, a través del arte, con el fin de distorsionar los significados hegemónicos de la sociedad del espectáculo.

Tabla 1. Datos complementarios a la metodología

Territorios			
<ul style="list-style-type: none"> • Bogotá rural (un colegio de Ciudad Bolívar rural y un colegio de Usme rural). • Huila (un colegio de Neiva rural y un colegio de Acevedo rural). • Caquetá (un colegio de La Montañita rural y un colegio de Belén rural). 			
Participantes			
<ul style="list-style-type: none"> • 18 docentes: 9 de básica primaria; 6 de básica secundaria; y 3 de media. A cada docente se le asignó un código de identificación. 			
Derivas pedagógicas			
<ul style="list-style-type: none"> • Memoralandia: desplazamiento forzado y narrativas sonoras. • Habitación 203: desaparición forzada y literatura. • La liga de la memoria: asesinatos selectivos y narrativas transmedia. 			
Criterios de sistematización, análisis y creación			
Momentos	Recolección de información	Sistematización	Creación
Diagnóstico	Fotonarrativas	Matriz de priorización	Relatos de docentes sobre situación territorial y prácticas educativas.
Derivas pedagógicas	Guía de derivas pedagógicas, entrevistas y registro fotográfico.	Matriz de análisis inductivo	Prácticas creativas de docentes según las mediaciones multimodales propuestas.
Diálogo de saberes	Entrevistas y registro fotográfico.	Matriz de análisis inductivo	Prácticas educativas imaginadas.
Criterios éticos			
Se diligenciaron los consentimientos informados de los participantes y se procedió con la anonimización de los registros.			

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

3.1. Diagnóstico

3.1.1. Bogotá rural⁷

Durante los últimos cincuenta años, Bogotá ha sido un espacio de recepción de víctimas del conflicto armado. En 2012, se identificaron 383.447 víctimas en la ciudad, de las cuales 79.3% corresponde a personas afectadas por desplazamiento forzado. Una de cada 5 víctimas que vive en Bogotá es niño, niña o adolescente. Los adultos

⁷ La Bogotá rural se distribuye en 9 de las 20 localidades de la ciudad: Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar, Usaquén, Santa Fe, San Cristóbal, Chapinero, Suba y Bosa. Además de contar con cerca de 50.000 campesinos, este territorio incluye comunidades indígenas originarias de los muiscas, pequeños comerciantes, empresarios agrícolas, hacendados e industriales de las flores (Secretaría de Ambiente, 2022).

representan el 43.6% de las víctimas, seguidos de jóvenes (entre 18 y 25 años), quienes llegan a 25.1% (Alta Consejería de Paz, Víctimas y Reconciliación, 2021). En el sector educativo, en 2019, se reportaron 68.588 estudiantes víctimas del conflicto adscritos a instituciones educativas distritales, especialmente concentradas en las localidades de Ciudad Bolívar, Bogotá y Usme (Secretaría de Educación del Distrito, 2019).

En las 8 fotonarrativas propuestas por los docentes predominan imágenes alusivas a prácticas educativas en el aula sobre paz, conflicto, víctimas y memoria histórica. En las explicaciones de las imágenes los docentes destacan que las principales problemáticas territoriales son: familias afectadas por desplazamiento forzado oriundas de Meta, Tolima, Santander, Chocó y Santander; situaciones de menosprecio y humillación vividas por varios estudiantes y sus familias en Bogotá, relacionadas con la etnia, la pobreza, el género y el origen territorial; e indiferencia de varios integrantes de la comunidad educativa frente a prácticas educativas sobre memoria del pasado reciente. Como respuesta a estas problemáticas, los docentes mencionan que han implementado proyectos pedagógicos en Derechos Humanos, solución de conflictos y reconciliación, a través de cartografías sociales, música, cine y expresión corporal.

3.1.2. Huila (Neiva rural y Acevedo)

Durante más de dos décadas, en la zona rural de Neiva, conformada por Aipecito, Chapinero y Órganos, hicieron presencia tres agrupaciones de las Farc: los frentes 17 y 66, y la columna móvil Teófilo Forero del bloque sur. Aunque hubo presencia de otros actores armados, la mayoría de hechos victimizantes fueron ejecutados por las Farc, entre ellos, desplazamiento forzado, secuestros y extorsiones. Por su parte, la población del municipio de Acevedo, además de haber sido ampliamente afectada por la violencia, durante las últimas tres décadas, también ha sido un lugar receptor de víctimas. De 35.877 habitantes en 2018, se han identificado 6.276 víctimas, de las cuales 52.1% corresponde a población femenina (Unidad de Víctimas, 2018).

En las 6 fotonarrativas propuestas por los docentes sobresalen representaciones sobre prácticas educativas, escuelas y paisajes rurales. En los relatos, los autores plantean que las principales problemáticas territoriales son: recuerdos traumáticos de hechos victimizantes (asesinatos selectivos, desaparición forzada y secuestros); familias separadas por desplazamiento forzado; y ruptura del tejido social. Desde 2017 se reconfiguró el conflicto con la presencia de nuevos actores armados y nuevas dinámicas asociadas con economías ilegales. Esto ha traído intimidación y silenciamiento en la población, especialmente tras el riesgo de nuevas formas de reclutamiento forzado. Como respuesta, los docentes destacan la implementación de proyectos desde la pedagogía del amor y el diálogo horizontal para fomentar el liderazgo y la solución de conflictos. Dicen que utilizan la fotografía y la producción audiovisual para abordar la memoria histórica.

3.1.3. Caquetá (La Montañita y Belén)

Desde inicios del siglo XX, el departamento del Caquetá tuvo presencia de grupos de colonización interna que se incorporaron en actividades como la explotación del caucho, la guerra colombo-peruana y la bonanza de la coca. Según la Unidad

de Víctimas (2018), desde la década de 1980, el departamento fue afectado por todos los actores armados y, en 2019, registró 350.927 víctimas de desplazamiento forzado, atentados terroristas, reclutamiento forzado, masacres y asesinatos selectivos.

En las 4 fotonarrativas creadas por los docentes, se destacan imágenes de prácticas de aula registradas por medio de selfis, paisajes veredales y actividades escolares sobre paz, memoria y conflicto. En los relatos sobre las problemáticas, los autores resaltan: recuerdos traumáticos por hechos victimizantes como las masacres y la desaparición forzada; familias afectadas por el desplazamiento forzado; y deserción escolar por el conflicto, pero también porque muchas familias prefieren que sus hijos se dediquen al trabajo en el campo. Con la presencia de bandas emergentes en el territorio desde 2017, se está intensificando la tala de árboles, la ganadería extensiva y algunas actividades ilícitas. Como respuesta, los docentes abordan con cautela la memoria del conflicto desde el área de Ética y Valores, y han fortalecido las escuelas de padres y madres, especialmente para prevenir la deserción escolar y el reclutamiento forzado. Destacan el trabajo pedagógico sobre la memoria desde el dibujo, el teatro y el muralismo.

Luego de registrar en la matriz de priorización las percepciones, problemáticas y alternativas pedagógicas de los docentes participantes, en torno a la memoria del pasado reciente en los territorios y la escuelas, el equipo facilitador procedió a diseñar e implementar tres derivas pedagógicas. En cada escuela se implementaron al menos dos de las tres derivas pedagógicas.

3.2. Derivas pedagógicas

3.2.1. Memoralandia: desplazamiento forzado y narrativas sonoras

El desplazamiento forzado interno es una violación de derechos humanos que ocurre cuando grupos de personas y/o comunidades son obligados a huir de su lugar de residencia debido a situaciones de violencia generalizada, conflicto armado o catástrofes naturales. Además de vulnerar el derecho a circular libremente y elegir el lugar de residencia, el desplazamiento forzado ha sido una estrategia de expropiación y des-territorialización de la población campesina, ejercida por grupos armados ilegales, los cuales, en varios casos, actuaron en connivencia con agentes del Estado. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2015), existen más de seis millones de personas afectadas por este hecho victimizante.

Por su parte, las narrativas sonoras refieren a un campo de significación producido a partir de relatos basados en el sonido, que permiten activar la imaginación, construir imágenes auditivas y recrear atmósferas. El lenguaje sonoro comprende sistemas expresivos como la palabra, la música, los efectos del sonido y el silencio (Miyar, 2014). Estos cuatro elementos son la base para la creación de discursos sonoros, la implementación de prácticas narrativas y la producción de sentido.

De acuerdo con esta primera articulación surgida de la priorización, se propuso una deriva pedagógica orientada por narrativas sonoras, dirigida hacia la reflexión de los impactos del desplazamiento forzado en Colombia, así como las alternativas de restauración de la dignidad de las víctimas a partir de la memoria colectiva. La primera parte de la deriva propuso discutir las relaciones posibles entre memoria del

pasado reciente y sonido, a través del análisis de piezas sonoras de las Cantadoras de Pogue y el colectivo artístico Bullenrap⁸.

En la segunda parte se invitó a los participantes a conformar grupos y crear un proyecto de podcast. Antes de proceder con el proceso de creación, se realizó un módulo de producción sonora de podcast que incluyó el uso de herramientas de edición y difusión. Luego, se propuso a los participantes que se cubrieran los ojos y escucharan una historia sobre Pacífico, un campesino desplazado por el conflicto armado que perdió su memoria y busca recuperarla. Luego de vivir en la vereda de Memoralandia con su familia y trabajar la tierra, conforme a los saberes de sus ancestros, Pacífico fue expulsado por un grupo armado. Desde ese momento perdió la memoria.

Continuando con la historia de Pacífico, el audio empezó a emitir sonidos del campo, tanto de la naturaleza como de personas y animales, los cuales fueron interrumpidos por detonaciones, disparos y gritos. En ese momento se solicitó a los participantes que respondieran las siguientes preguntas: ¿qué elementos de la naturaleza y la comunidad perciben a través de estos sonidos? ¿qué características tiene el territorio del que fue expulsado Pacífico? ¿Por qué creen que desplazaron a Pacífico de Memoralandia? Luego de que los participantes respondieron, el audio se activó nuevamente con la voz del personaje principal afirmando “perdí la memoria, pero empiezo a recordar”.



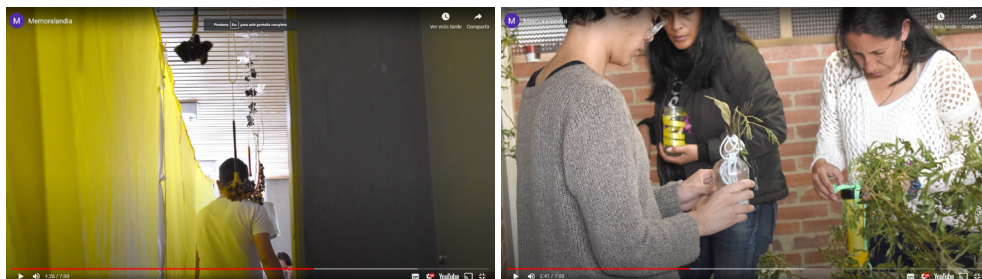
Figura 1: captura de pantalla 1, deriva pedagógica 1. Fuente: equipo facilitador



Figura 2: captura de pantalla 2, deriva pedagógica 1. Fuente: equipo facilitador

Como complemento, el equipo facilitador invitó a los grupos a ubicarse en otra estación para escoger material reciclable dispuesto con anticipación con el fin de crear sonidos que ayuden a Pacífico a seguir recordando. Una vez finalizó esta parte, se les invitó a activar dichos sonidos caminando por un corredor de la memoria. Con base en este ejercicio de sensibilización y experimentación sonora, se invitó a los grupos a diseñar el guion y producir un podcast de 3 minutos, empleando los elementos seleccionados, orientados por la pregunta ¿cómo ayudar a Pacífico a recuperar su memoria individual y colectiva?

⁸ Las cantadoras de Pogue comprenden un grupo de 37 alabadoras y 3 alabadores del corregimiento de Pogue (Chocó) que se dieron a conocer por los alabaos dedicados a las personas fallecidas en la masacre de Bojayá, en 2002. Los alabaos son cantos tradicionales a capella que sirven para despedir a los muertos. Por su parte, Bullenrap es un colectivo artístico musical que lleva a cabo proyectos culturales para la recomposición del tejido social en el Caribe.



Figuras 3 y 4: capturas de pantalla 3 y 4, deriva pedagógica 1. Fuente: equipo facilitador

En el tercer momento, luego de socializar los podcasts, se invitó a cerrar la deriva de manera reflexiva por medio de unas preguntas finales: ¿Cuáles fueron los sonidos que le permitieron a Pacífico recordar a su pueblo, familia y comunidad? ¿Qué efectos tiene el desplazamiento forzado en las personas? ¿Por qué es importante recordar este tipo de hechos?

3.2.2. Habitación 203: desaparición forzada y literatura

La desaparición forzada es un delito que comprende la privación de la libertad de una persona por parte de agentes del Estado o grupos al margen de la ley, a través de un cautiverio que, con frecuencia, incluye otros daños. Según el CNMH (2016), dentro de los objetivos de las desapariciones forzadas se destacan el control territorial por medio de prácticas de intimidación a la población, el ocultamiento de evidencias frente a crímenes cometidos con el fin de obstaculizar las investigaciones judiciales y el aumento o la disminución del número de bajas originadas por el enemigo. De acuerdo con el CNMH (2016), en Colombia hay cerca de 80.000 víctimas de este delito de lesa humanidad.

En relación con la literatura, esta refiere a un lenguaje verbal o escrito de carácter artístico y pragmático que privilegia la literariedad, la subjetividad y la construcción de mundos posibles. Si bien varios autores destacan su función poética, su perdurabilidad en los ámbitos local y universal, y su desglose entre mathesis, mimesis y semiosis (Barthes, 2002), se debe resaltar su aporte en la formación de niños, niñas y adolescentes en los contextos escolares, al constituirse en experiencias de goce, de vida alternativa y de conocimiento. Aunque no existen recetas para la educación literaria en la escuela, se destacan la animación lectora y la escritura creativa en diálogo con los medios digitales y las narrativas multimodales emergentes.

A partir de esta relación surgida de la priorización, el equipo facilitador propuso una reflexión sobre los aportes de la literatura a la comprensión del conflicto armado y su función como dispositivo de memoria. Con base en este diálogo, el equipo facilitador inició la deriva a partir del libro *Maravilloso mercado de pulgas* (Carvajal, 2018). Se trata de una obra de literatura para niños, niñas y adolescentes, compuesta de texto lingüístico e ilustraciones, que busca conectar a los lectores con un viaje creativo por la vida de los objetos que tuvieron valor afectivo para algunos, pero que luego se dejaron de usar y cayeron en el olvido⁹.

⁹ Este recurso metonímico ha sido utilizado recientemente por varios artistas colombianos para representar temas del conflicto armado. La obra *Relicarios*, de Erika Diettes, sobresale por el uso de este recurso.

Empleando elementos de la trama de la obra, la deriva se denominó Habitación 203. En la primera parte, el equipo facilitador colocó objetos de diversa índole y algunas lupas en una caja, que se ubicaron en el centro del aula. Enseguida, se solicitó a los participantes que escogieran el objeto de su interés, lo examinaran a través de la lupa y que narraran las razones de su elección. En la segunda parte, los facilitadores informaron a los participantes que se encontraban en la habitación 203 (en concordancia con la trama del libro), lugar al que llegan los objetos de las personas desaparecidas. En este contexto, los facilitadores propusieron las siguientes preguntas: ¿qué es un desaparecido? ¿qué es la ausencia? ¿cómo buscar aquello que se ha perdido?



Figura 5: aula performada deriva pedagógica 2. Fuente: Juan D. Reyes



Figura 6: en la habitación 203, deriva pedagógica 2. Fuente: Juan D. Reyes

Por último, luego de escuchar varias reflexiones al respecto, el equipo facilitador invitó a los participantes a describir el objeto seleccionado e imaginar las características de su propietario. En una ficha, orientada por las preguntas ¿quién podría ser el dueño de este objeto? ¿por qué buscó conservar este objeto? ¿qué sentires y proyectos de futuro tendría esta persona?, los participantes compartieron los resultados.

3.2.3. La liga de la memoria: asesinatos selectivos y narrativas transmedia

El asesinato selectivo es la ejecución premeditada de una persona por parte de un actor armado fuera de un proceso judicial o un campo de batalla (OCHA, Colombia, 2015). De acuerdo con el CNMH (2016), durante cincuenta años de conflicto armado se han identificado cerca de 150.000 víctimas de este hecho victimizante. Luego de la firma del Acuerdo de Paz de 2016, se ha encontrado que sus principales perpetradores son las bandas criminales emergentes (Bacrim) y los denominados grupos post-desmovilización. Entre 2017 y 2020, 904 líderes sociales y ambientales, y 276 excombatientes de las Farc, fueron víctimas de asesinatos selectivos (Indepaz, 2021).

Por su parte, las narrativas transmedia son relatos complejos que se originan en un formato semiótico o género discursivo, que se expanden y distribuyen a través de otras plataformas o soportes comunicativos (Jenkins, 2008). Este tipo de narrativas fungen como universos multimodales que circulan por ecosistemas mediáticos interactivos, situación que hace posible la transformación de sus tramas, la incorporación de nuevos elementos en sus contenidos y la generación de experiencias sensoriales. Estas narrativas buscan fomentar altos grados de interactividad, formas

de comunicación bidireccional y desafíos de gamificación que estimulan el pensamiento indiciario. Aunque se trata de productos culturales surgidos en la industria del entretenimiento, con el tiempo han sido apropiados para llevar a cabo proyectos culturales y educativos, incluso de manera análoga (Amador, 2020).

A partir de esta propuesta de articulación, la deriva inició con la lectura de un informe de Indepaz (2021) sobre asesinatos selectivos de líderes sociales y ambientales, entre 2017 y 2020. De acuerdo con este panorama, el equipo facilitador diseñó e implementó un juego denominado La liga de la memoria, el cual partió de una narrativa gamificada, basada en tarjetas digitales y físicas, que representan a estos líderes¹⁰. Análogo a otros juegos, las tarjetas integraron información real y elementos de ficción que, en este caso, representan en una cara el dibujo de los líderes y en la otra sus poderes. Estos últimos permitirán enfrentar la violencia, representada en un personaje de ficción llamado Kadabra.



Figuras 7 y 8: ilustraciones de líderes sociales y ambientales de la deriva pedagógica 3. Fuente: equipo facilitador y Juan D. Reyes

En la primera parte del juego, el equipo facilitador presentó tres situaciones problemáticas generadas por Kadabra: a) está expulsando a la población de sus lugares de vivienda; b) busca apropiarse del agua, las tierras y los recursos; c) empezó a asesinar de manera selectiva a líderes sociales. Ante este escenario de zozobra, se les

¹⁰ La gamificación es una estrategia de trabajo pedagógico que transfiere las lógicas de los juegos al ámbito educativo con el fin de alcanzar aprendizajes, conocimientos y significados.

indicó a los grupos que leyeran las tarjetas, analizaran las características y poderes de los líderes, y crearan una estrategia para enfrentar las tres situaciones.

Posteriormente, el equipo facilitador propuso a cada grupo hacer una transmediación de este primer evento narrativo al formato radionovela. Para tal efecto, los facilitadores realizaron un taller sobre radionovela análoga y digital, haciendo énfasis en la estructura del relato, los personajes y el narrador, así como la producción de paisajes sonoros. Luego se propuso elaborar el guion respectivo, resaltando las agresiones de Kadabra y las estrategias implementadas por los líderes de la Liga de la memoria. Más adelante, se solicitó a cada grupo ensayar la historia y registrar la narración de manera colectiva, a través de un dispositivo de grabación. Como cierre, cada grupo socializó su pieza comunicativa.



Figuras 9 y 10: prácticas de creación deriva pedagógica 3. Fuente: Juan D. Reyes

Por último, los facilitadores entregaron a cada grupo un sobre con 5 tarjetas de líderes asesinados durante los últimos tres años, titulado *Estrellas apagadas*. Al igual que los personajes de *La liga de la memoria*, estas tarjetas presentan información sobre las funciones que estas personas desempeñaban antes de que fueran asesinadas. Con base en esta información, el equipo facilitador informó a los grupos que dibujaran el rostro de un personaje que integre los poderes de *Las estrellas apagadas*, empleando medio pliego de cartón paja, con una obertura, y otros materiales. A modo de cierre, una vez terminaron el diseño, se solicitó a un representante de cada grupo que explicara las características de cada personaje mientras encajaba la obertura de la representación gráfica en su rostro. Este acto planteó simbólicamente la presencia de esas estrellas apagadas en los docentes participantes.

3.3. Diálogo de saberes

El diálogo sobre las experiencias vividas en las derivas se centró en las emociones experimentadas, las visiones sobre los hechos victimizantes trabajados y algunas valoraciones sobre las mediaciones multimodales implementadas. En relación con las experiencias vividas en la deriva uno, un profesor mencionó: “fue conmovedor escuchar con los ojos vendados la voz de Pacífico, un campesino desplazado por la guerra (...) era ficción, pero sentí dolor por quienes viven esta tragedia” (DHA03). Frente al hecho victimizante analizado, una docente planteó: “creo que a los desplazados no solo les quitan su territorio, sino también su identidad y sus saberes ancestrales” (DBU04). Y sobre la mediación multimodal trabajada, un participante afirmó: “La

escuela le ha dado prioridad a la escritura y no a los sonidos. El trabajo con narrativas sonoras fue muy acertado” (DCM01).

Una reflexión frente a la experiencia vivida en la deriva dos destacó: “Me dio tristeza cuando empecé a revisar los objetos de la habitación 203, especialmente cuando nos invitaron a imaginar que eran cosas de desaparecidos” (DCB05). En relación con el hecho victimizante en cuestión, un participante afirmó: “Este es un país de desaparecidos, superamos el número de desaparecidos del Cono Sur en la época de las dictaduras” (DCB02). Y frente a la mediación multimodal, una docente expresó: “A veces los libros de texto no les dicen mucho a los chicos (...) la literatura les ayuda a entender de otra manera el conflicto” (DHN03).

Frente a la deriva tres, como experiencia vivida, una profesora resaltó: “Lo de los líderes sociales asesinados es indignante, debemos buscar alternativas como sociedad para protegerlos” (DCB01). Una de las reflexiones sobre el hecho victimizante examinado, destacó: “Me impactó lo de los líderes sociales, hay una campaña para asesinarlos por su labor en las comunidades” (DBU05). Y, en lo que refiere a la mediación multimodal, una docente planteó: “No sabía lo de las narrativas transmedia. Veo que se pueden hacer, así no tengamos Internet en el colegio” (DHN02).

Por otro lado, en el diálogo sobre las prácticas educativas imaginadas los participantes se concentraron en los criterios pedagógicos, estéticos y políticos necesarios para el trabajo sobre la memoria del pasado reciente en las escuelas rurales. Este último aspecto se ampliará en el próximo apartado de conclusiones.

4. Conclusiones

Luego de los resultados expuestos, se pueden destacar dos aspectos emergentes para el análisis y las conclusiones: la experimentación de emociones frente a hechos victimizantes, a través de mediaciones multimodales, como forma de subjetivación, alteridad y performatividad; y la imaginación de prácticas educativas para las escuelas rurales desde criterios pedagógicos, estéticos y políticos.

En relación con el primer aspecto, como se observó en los resultados, predominaron tres tipos de emociones: conmoción, tristeza e indignación. La conmoción refiere a un sentimiento de pena ante un acontecimiento de adversidad, que produce compasión. Según Sontag (2004), si bien los medios de comunicación tienden a sobrerrepresentar el dolor y banalizar los hechos pretéritos de violencia, la reflexión sobre el dolor ajeno puede producir modos de subjetivación conducentes a la reflexión y la acción. Aunque Sontag (2004) selecciona imágenes de la guerra para su análisis, la experiencia vivida en la deriva uno indica que el modo sonoro hace posible recrear atmósferas e imaginar situaciones (Miyar, 2014) que propician no solo la conmoción, sino también la toma de posiciones frente a hechos como el desplazamiento forzado.

Por su parte, la tristeza es una emoción provocada por un decaimiento interior de la persona que suele responder a expectativas no cumplidas, rupturas afectivas y situaciones de dolor. Aunque la tristeza en la psicología se puede convertir en patología, esta emoción también puede ser una evidencia de alteridad. De acuerdo con Lévinas (2001), existe un plano intersubjetivo de la alteridad que integra el yo y el otro a través del lenguaje. Este lenguaje, que va desde lo lingüístico hasta lo narrati-

vo, no queda recluso en el enunciado, dado que su función principal es reivindicar y otorgar sentido al Otro-distinto. En esta línea de reflexión, la experiencia vivida en la deriva dos hizo posible comprender la ausencia originada por la desaparición forzada, desde el recurso metonímico que ofreció la relación objetos-literatura. Esta relación también fungió como una estrategia de imaginación narrativa, dado que hizo posible que los participantes imaginaran cómo sería estar en el lugar del otro (ausente y/o familiares), comprendieran los relatos de personas ajenas y asumieran posturas críticas frente a esta problemática (Nussbaum, 2005).

Por último, la indignación es una emoción que se expresa en la reacción intensa de una persona ante la presencia de un acto de vulneración a la integridad personal o colectiva. De acuerdo con Nussbaum (2014), se trata de una emoción política, configurada a partir de sentimientos como el enojo y la rabia. Durante las últimas dos décadas, movimientos sociales de tipo antisistema y alteractivista han diseñado repertorios de acción colectiva y conectiva a partir de la indignación. En movilizaciones recientes (Indignados 15-M, Occupy Wall Street y estallido social Colombia 2019/2021), la indignación se ha convertido en un sustrato emocional que cuestiona la desigualdad, la exclusión y la represión. En la deriva tres, que abordó el asesinato selectivo por medio de narrativas transmedia, emergió la indignación en los participantes a través de expresiones de dolor y enojo, situación que en la mayoría de los casos los motivó a considerar la movilización social como respuesta. Este panorama indica que el carácter participativo e interactivo de estas narrativas, especialmente a partir de la expansión y distribución del relato original en otros formatos semióticos (Jenkins, 2008), produce un efecto performativo que conmina a los participantes a explorar escenarios posibles de justicia social.

En relación con el segundo aspecto, los docentes participantes plantearon que las derivas les ofrecieron criterios pedagógicos, estéticos y políticos para llevar a cabo nuevas prácticas educativas. Frente a los criterios pedagógicos, la experiencia con las derivas permite inferir que una pedagogía de la memoria del pasado reciente debe privilegiar prácticas dialógicas, problematizadoras y contextualizadas, desde la escuela, la comunidad y el territorio (Giroux, 2015). Esta pedagogía también debe proponer prácticas que integren las emociones, los conocimientos sobre los acontecimientos del pasado reciente y el desarrollo de capacidades para construir ciudadanías memoriales (Jelin, 2002; Rubio, 2016). Estas dos aproximaciones a la pedagogía de la memoria, las cuales se experimentaron en las derivas, pueden contribuir a la construcción de subjetividades políticas que problematicen los hechos del pasado, desde el presente, con miras a la generación de proyectos de futuro.

En relación con los criterios estéticos, los docentes señalaron que, aunque no han tenido formación profesional en artes -aunque algunos son licenciados en educación artística-, su participación en las derivas les mostró que están en capacidad de propiciar experiencias estéticas. Esto indica que una pedagogía de la memoria puede potenciar la sensibilidad y el conocimiento sobre los hechos del pasado violento, a través de experiencias estéticas que hagan posible el reparto de lo sensible (Rancière, 2005). Esta distribución de lo sensible evidencia que la obra o la práctica artística, como base de la mediación multimodal, invita a que las personas se tomen el tiempo para reflexionar sobre lo que presencian y perciben, y que se arriesguen a construir posiciones sobre lo representado. Se trata de microsituaciones que, al problematizar el tiempo, el espacio, los objetos y las personas (Rancière, 2005), aportan a la construcción de sensibilidades-conocimientos del pasado reciente. Estos dos aspectos, en

lugar de ser antagónicos, tal como lo estableció la educación bancaria, se convierten en atributo fundamental de la pedagogía de la memoria.

Por último, los docentes manifestaron que la experiencia les suscitó inquietudes frente a las relaciones entre pedagogía, estética y política, y señalan que estos lenguajes pueden favorecer proyectos con la comunidad no solo en torno a los hechos violentos del conflicto, sino también sobre las alternativas planteadas por las propias víctimas y otros agentes de la sociedad civil. Al respecto, las perspectivas sobre la enseñanza del pasado reciente suelen plantear que este objeto de formación en escenarios educativos debe ocuparse de los hechos del pasado violento como estrategia de no repetición (Kahan, 2014; Rubio, 2016; Ruiz-Torres, 2004). Sin embargo, los posicionamientos de los docentes indican que, en el caso de Colombia, es necesario incluir las memorias de la resistencia a esa violencia, las cuales se manifiestan en liderazgos sociales y ambientales, movimientos por la paz y organizaciones de víctimas. Estas experiencias contribuirían a valorar las memorias ejemplares (Todorov, 2000) y a propiciar mecanismos de curación y reparación simbólica, desde lo performativo (Rubiano, 2014), dado que muchos estudiantes de las zonas rurales acompañadas son hijos de víctimas y de excombatientes.

Referencias

- Alta Consejería de Paz, Víctimas y Reconciliación. (2021). *Atención a víctimas*. <https://victimasbogota.gov.co/transparencia/atencion-ciudadano/centros-locales-atencion-victimas-clav>
- Amador-Baquiro, J.C., Barragán-Giraldo, D.F. & Álvarez-Vargas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber*, 13(32), 1-19.
- Amador, J. (2020). Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En Amador, J. (ed.). *Comunicación-Educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (79-104). Editorial Universidad Distrital.
- Amieva, M. (2014). *La deriva situacionista como herramienta pedagógica*. (Tesis doctoral), Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barthes, R. (2002), *Œuvres complètes*, vol. 5. Edición revisada, corregida y presentada por Eric Marty. Seuil.
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero, M., & J. Castorina, J. (eds). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Paidós.
- Carvajal, L. (2018). *Maravilloso mercado de pulgas del persa biobio*. Luabooks.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. CNMH-UARIV. <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/nacion-desplazada/una-nacion-desplazada.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *Hasta encontrarlos: el drama de la desaparición forzada en Colombia*. CNMH. <https://centrodehistoriahistorica.gov.co/micrositios/hasta-encontrarlos/>
- Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. La Marca.

- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 42, 13-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5293110>
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista* 34, 1-28. <https://www.scielo.br/j/edur/a/DpbjKPkLtryKvZR9cHxFrsz/abstract/?lang=es>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica
- Hernández, J. D., Ramírez, M. D. & López, Z. (2022). Experiencia comunitaria cocreativa en la producción de relatos audiovisuales. Una perspectiva de jóvenes víctimas en Norte de Santander, desde la investigación-acción. *Revista Kepes* 25, 15-45. <https://revistasoj.s. ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/6544>
- Indepaz (2021). *¿2020 regreso de las masacres en Colombia?* <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Masacres.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jewitt, C. (2008). Multimodal and Literacy in School Classroom. *AERA Review of Research in Education*, vol. 32, 241-267. <http://rre.aera.net>
- Kahan, E. (2014). *Recuerdos que mienten un poco. Vida y memoria de la experiencia judía durante la dictadura*. Prometeo.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lévinas, E. (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Pre-textos.
- Mangui-Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica diálogos educativos* 22, 3-14. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia*. MEN.
- Miyar, V. (2014). *El montaje sonoro como proceso creativo*. Ponencia, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario. <http://www.laboratoriosonorounr.com/contenido.php?id=45>
- Murillo, G. (2017). Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz. *Revista Educação em Questão, Natal*, v. 55, n. 44, 32-50. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15815/1/MurilloArangoGabriel_2017_MemoriaGuerraPaz.pdf
- Nora, P. (1992, 1997). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. En Nora, P. (dir.) *Les lieux de mémoire*. Gallimard Vol. 1 La République.
- Nussbaum, M. C. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M.C. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós
- OCHA, Colombia (2015). *Asesinatos selectivos*. https://wiki.salahumanitaria.co/wiki/Homicidios_selectivos
- Ortega, P, Merchán, J. y Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* 40, 59-70. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770>
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

- Rousso, H. (1987). *Le syndrome de Vichy*. Seuil.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 109-135. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4075/3468>
- Rubiano, E. (2014). Las formas políticas del arte: el encuentro, el combate y la curación. *Revista Ciencia Política* 9 (1) 70-86. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/50143>
- Ruiz-Torres, P. (2007). Los discursos de la memoria histórica en España. *Revista de Historia Contemporánea*, 7, 5-30. <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d001.pdf>
- Secretaría de ambiente. (2022). *Bogotá es más campo que cemento*. <https://ambientebogota.gov.co/ruralidad-sda>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento de política de educación inclusiva*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Santillana Ediciones.
- Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Paidós
- Unidad de Víctimas. (2018). *En Caquetá y Huila la ley de víctimas ha indemnizado 12.256 personas desde agosto de 2018*. <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/ley-de-victimas/en-caqueta-y-huila-la-ley-de-victimas-ha-indemnizado-12256-personas-desde-agosto-de>