

**PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA PARA LA REPARACIÓN SIMBÓLICA DE  
NIÑOS Y NIÑAS EN BOGOTÁ: UNA MIRADA DESDE LA ALFABETIZACIÓN  
MULTIMODAL CRÍTICA**

**ANDRÉS JIMÉNEZ ARCHILA**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS FACULTAD DE  
CIENCIAS Y EDUCACIÓN MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MEDIOS INTERACTIVOS**

**BOGOTÁ D.C. 2022**

**PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA PARA LA REPARACIÓN SIMBÓLICA DE  
NIÑOS Y NIÑAS EN BOGOTÁ: UNA MIRADA DESDE LA ALFABETIZACIÓN  
MULTIMODAL CRÍTICA**

Presentado Por:

Andrés Jiménez Archila

**JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO**

**Director Trabajo de grado**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS FACULTAD DE**

**CIENCIAS Y EDUCACIÓN MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN**

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: MEDIOS INTERACTIVOS**

**BOGOTÁ D.C. 2022**

## Agradecimientos

Este trabajo es el fruto del apoyo incondicional que me dio mi familia,  
en especial mi padre, madre e hijo , quienes con sabiduría y amor  
le dieron sentido a este proceso.

Dedicado a mi hijo Juan José, motor de mi vida, y a aquellos amigos y familiares que ya no se  
encuentran con nosotros.

## Tabla de contenido

### Capítulo 1

1.1 Problema de investigación .....	5
1.2 Objetivo general .....	14
1.3 Objetivos específicos .....	15

### Capítulo 2

2.1 Antecedentes .....	16
2.1.1 Memoria .....	17
2.1.2 Políticas de la memoria .....	19
2.1.3 Memoria y sociedad civil .....	20
2.2 Pedagogías de la memoria .....	22
2.3 Reparación simbólica .....	26
2.4 Humanismo y humanidades digitales .....	26

### Capítulo 3 .....

3.1 Marco teórico .....	36
-------------------------	----

### Capítulo 4

4.1 Marco Metodológico .....	54
4.2 Enfoque investigativo y perspectiva epistemológica .....	55
4.3 Estrategia Metodológica .....	56
4.3.1 La entrevista Semi estructurada .....	60
4.3.2 El taller pedagógico .....	60
4.4 Perfil de los participantes .....	61
4.5 Matriz de sistematización .....	63
4.6 Criterios de interpretación .....	63
4.7 Criterios Éticos .....	64

### Capítulo 5

5.1 Hallazgos .....	65
5.2 Objetivo específico 1 .....	65
5.3 Objetivo específico 2 .....	69
5.3.1 La experiencia personal del docente .....	69
5.3.2 El dialogo como experiencia integradora .....	73
5.4 Objetivo específico 3 .....	75

### Capítulo 6

Conclusiones .....	86
Bibliografía .....	89

## CAPÍTULO 1

### 1.1 Problema de investigación

A partir de los Acuerdos de Paz para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera, firmado entre el gobierno nacional y el grupo guerrillero Farc-Ep, el 24 de noviembre de 2016, se abrió un horizonte de posibilidades para la construcción de un umbral de sentido más humano al futuro de Colombia, pudiendo poner fin a una cruenta confrontación que por más de medio siglo dejó, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (Centro Nacional de Memoria Histórica & CINEP, 2015), 220.000 homicidios, 8 millones de personas desplazadas 30.000 secuestros y 82.000 desapariciones forzadas entre 1948 y el año 2018.

En ese sentido, según se establece en el documento final del Acuerdo

*El fin del conflicto supondrá la apertura de un nuevo capítulo de nuestra historia. Se trata de dar inicio a una fase de transición que contribuya a una mayor integración de nuestros territorios, una mayor inclusión social -en especial de quienes han vivido al*

*margen del desarrollo y han padecido el conflicto- y a fortalecer nuestra democracia para que se despliegue en todo el territorio nacional y asegure que los conflictos sociales se tramiten por las vías institucionales, con plenas garantías para quienes participen en política. (JEP, 2016, pág. 2)*

De esta forma, lo generado en el Acuerdo de Paz propone una nueva dimensión de la realidad desde el ámbito social, político, histórico y cultural de la nación poniendo de relieve la preponderancia de elementos constructores de sentido y significación de lo pactado, como lo es la educación, en particular la llamada educación para la paz; la cual es

*Un ámbito de acción determinante para la transformación de una sociedad que, como la colombiana, ha estado sumida en décadas de violencia, odio y dolor. La guerra ha dejado cicatrices en las mentes de las personas, y heridas abiertas en sus corazones así como en el de la sociedad. (Arboleda, Herrera , & Prada, 2017, pág. 7)*

En este contexto histórico y socio-político ha adquirido especial atención la educación para la paz, la cual tiene como fundamento jurídico la ley 1732 de 2014, también conocida como ley de la cátedra de paz, cuyo objetivo principal es fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz con el fin de aportar a la reconstrucción del tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad de los principios y derechos consagrados en la Constitución Política de Colombia.

Esta jurisprudencia es entendida como

un vehículo de transformación que afiance en las personas, organizaciones y en la sociedad en general una cultura de paz y de ‘desarme emocional’; de respeto por los Derechos Humanos; de empatía, reconciliación, solidaridad, multiculturalidad, respeto y tolerancia; una pedagogía que promueva el diálogo y la diversidad; que genere las

herramientas para que los conflictos puedan ser tramitados de manera no-violenta, y que, ante todo, sea en sí misma un ejemplo de innovación y creatividad que deje de lado las fórmulas educativas tradicionales y cree nuevos contenidos, metodologías y espacios, e incluya a nuevos actores. (Arboleda, Herrera , & Prada, 2017, pág. 10)

Otro aspecto importante a ser considerado en este contexto es que en Bogotá existen un aproximado de 62.000 niños y niñas víctimas del conflicto armado, quienes están ubicados en el sistema educativo formal (SED, 2018).

Por lo tanto, la Secretaría de Educación Distrital (SED) viene desarrollando toda una suerte de estrategias educativas para garantizar el goce efectivo de los derechos de estos niños y niñas, específicamente en lo concerniente al acceso, la permanencia, la calidad y el acompañamiento pedagógico.

A partir de lo expuesto y según la SED (Dirección de Inclusión, 2018) es eminente la necesidad de plantear prácticas pedagógicas en el contexto escolar que, desde el enfoque diferencial, contribuyan al fortalecimiento de los procesos de paz y a la puesta en marcha de medidas de satisfacción, reparación simbólica y no repetición de acciones violentas relacionadas al conflicto.

En este sentido, el surgimiento de la pedagogía de la memoria se inserta en los propósitos del acuerdo de paz y la cátedra de educación para la paz como en lo correspondiente a las necesidades planteadas por el sistema educativo formal de Bogotá aportes sustanciales a la reparación simbólica de los niños y las niñas víctimas del conflicto armado.

Se trata de un proceso de formación que puede aportar condiciones de posibilidad, desde el conocimiento, la reflexión, el diálogo de saberes, la generación de proyectos socio-educativos y la transformación de sistemas de significación sobre la guerra y la paz en

Colombia, para la reconstrucción del tejido social y la reparación simbólica de las víctimas del conflicto, desde la perspectiva de la reconciliación y la movilización social por la verdad, la justicia y la no repetición. Este panorama preliminar genera interrogantes importantes, desde el punto de vista investigativo, en torno al campo de estudios de la memoria y el campo de la pedagogía de la memoria en los entornos escolares. (Amador, 2020, pág. 6)

La memoria, como campo de estudio busca preguntar cómo los actores que participan en la reconstrucción de los acontecimientos del pasado están significando los distintos sucesos de los cuales fueron partícipes, de una u otra forma. Igualmente, cómo logra esta darle sentido y alcance a los múltiples acontecimientos desde diversas prácticas y herramientas.

La memoria, comprendida como proceso social, práctica política, forma de conocimiento y estrategia terapéutica; incluye dimensiones ético-políticas (¿qué recordar? ¿Qué olvidar? ¿Qué memorias son legítimas? ¿Deber de memoria? ¿Derecho a la memoria? ¿Memoria para la no repetición?), socio-culturales (¿quiénes participan en los procesos de rememoración? ¿Qué significados tienen para los agentes sociales y los grupos? ¿Es posible la memoria conforme a condiciones de etnia, género, sexualidad, generación, clase social?), jurídicas (¿memoria como verdad jurídica? ¿Memoria como esclarecimiento de hechos? ¿Memoria como medio de justicia?) y socio-económicas (¿memoria como medio para resarcir material y económicamente a las víctimas? ¿Memoria como estrategia para exigir derechos económicos de la sociedad?). (Amador, 2020, pág. 6)

La memoria juega un papel altamente significativo en configuración de la verdad frente a hechos y situaciones relacionados a los conflictos como mecanismo de restauración y justicia,

en particular para posibilitar la no repetición y como elemento que genera conciencia y sentido de eventos que han causado miedo, marginación y dolor.

Por ello, en medio de la transición del conflicto a la paz estable y duradera las memorias de los que han padecido los estragos de la guerra, ya sean memorias sociales, colectivas, e históricas entre otras; requieren ser abordadas teóricamente y metodológicamente a la luz de propuestas disruptivas que permitan nuevos abordajes a las problemáticas relacionadas al conflicto colombiano y la esfera educativa.

En este sentido, la pedagogía de la memoria es un campo emergente que viene siendo abordado por algunos investigadores de España, Francia, Alemania, Argentina y Chile, entre otros, generando diferentes enfoques y abordajes según las diversas realidades que se allanan dentro del mundo escolar y de la educación.

Por ejemplo, existe una tradición importante de apuestas pedagógicas en las que se abordan, desde la enseñanza de la historia, el tratamiento de los acontecimientos y procesos relacionados con las guerras, las dictaduras, los regímenes totalitarios y los genocidios. Algunas de estas experiencias también incluyen la enseñanza de los procesos de paz en el marco de estos hechos. Otra perspectiva que ha sido especialmente desarrollada en el Cono Sur es la llamada historia reciente o pasado reciente, que se ocupa de abordar en el contexto escolar asuntos atinentes a las dictaduras militares y los desafíos de la transicionalidad, específicamente en la transición de la dictadura a la democracia..” (Amador, 2020, pág. 8)

Al abordar las particularidades de lo que viene aconteciendo en el ámbito colombiano es necesario resaltar que elementos como la cátedra de educación para la paz se configura como un esfuerzo significativo para poder intervenir sobre memoria histórica en la escuela; sin embargo, le falta direccionalidad curricular, pedagógica y didáctica para allanar los fenómenos

relacionados con la memoria a razón de poder responder desde una perspectiva educativa y pedagógica a los 62.000 niños y niñas que son víctimas del conflicto que se encuentran en el sistema educativo formal de la ciudad. (Secretaría de Educación Alcaldía de Bogotá )

De esta forma,

El trabajo educativo y pedagógico, claramente orientado y sin riesgos de caer en la revictimización, puede ser una contribución importante a los procesos de reparación simbólica, en el marco de la reparación integral a la que alude la ley 1448 de 2011, también llamada ley de víctimas. (Amador, 2020, pág. 12)

Por otro lado, docentes e investigadores que vienen trabajando los temas relacionados con la memoria histórica y conflicto armado dentro del espacio escolar, en particular en los colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, no han tenido los escenarios suficientes para poder hacer una efectiva divulgación de sus trabajos, lo que permitiría generar una suerte de sinergias y elementos dialogantes para el desarrollo de nuevas prácticas y procesos de co-construcción de saberes que redunden en referentes para experiencias similares.

Es importante señalar que en la actualidad la construcción de propuestas pedagógicas, especialmente en este campo de estudio, debe atender al menos a tres criterios fundamentales: En primer lugar, debe tener en cuenta que el conocimiento social (incluyendo el de la memoria histórica del conflicto armado y la paz) es co-construido y distribuido, lo que indica la necesidad de trabajar en procesos de co-creación entre estudiantes, profesores, agentes de la sociedad civil e investigadores, a modo de comunidades de práctica, a partir de los saberes y las experiencias que estos poseen. (Amador, 2020, pág. 5)

En el actual contexto educativo las pedagogías de la memoria se ubican desde lo multimodal y multimedial del conocimiento en relación a las distintas experiencias sociales.

En ese sentido, los modos de comunicación más apropiados para construir un significado común en torno al objeto de estudio parten de las posibilidades gestadas desde las experiencias pedagógicas que superan la instruccionalidad y la transmisión de contenidos y se ubican en el desarrollo de mediaciones interactivas que integren un repertorio ampliado de herramientas y estrategias que aborden lenguajes alfa-numéricos, visuales, sonoros, kinésicos, gestuales, audiovisuales y/o digitales, entre otros.

Esto también muestra la importancia de incluir en las prácticas educativas, desde el enfoque semiótico de la enseñanza y la alfabetización multimodal crítica, formatos discursivos, narrativos y performativos, desde lo análogo y lo digital, que posibiliten la participación, la interactividad, la accesibilidad, la inmersión y la usabilidad de las comunidades de práctica, tales como el hipertexto, la multimedia, la hipermedia y la transmedialidad.” (Amador, 2020, pág. 14)

De esta forma, y en relación a las múltiples posibilidades que se presentan los formatos discursivos que se proyectan desde el ámbito digital, entendiendo estos como elementos que despuntan en una realidad presente en lo cotidiano dentro de la esfera escolar y que funcionan como una síntesis de mediaciones que evolucionan más allá del concepto de tecnologías de la información y la comunicación no análogas, es preciso ubicar el paradigma de lo digital en constante imbricación con las nuevas realidades que configuran el sentido y alcance de lo humano en la actualidad.

El paradigma digital entra a jugar un rol preponderante en el desarrollo de nuevos escenarios para hacer permisible el abordaje de la reparación simbólica, en particular de jóvenes y niños que han sido afectados por el conflicto armado; por lo cual se hace vital desentramar aquellas prácticas relacionadas al uso y apropiación de tecnologías digitales que están generando una nueva construcción de referentes ontológicos y epistemológicos.

Así pues, las nuevas realidades en que opera la educación, y en particular las pedagogías de la memoria, no pueden dejar al margen los nuevos escenarios de interactividad tecnológica digital que están presentes en el aula y fuera de ella, lo cual plantea un reto investigativo para comprender cómo esta suerte de mediaciones no análogas está reconfigurando las diferentes apuestas pedagógicas.

Nadie duda del vuelco que se ha dado en la sociedad en general de cara a la cultura digital (o *culturas digitales*, dirían algunos) en la última década —fruto de varios factores como la utilización masiva de aparatos móviles, la proliferación de los medios sociales y la creciente mercantilización del Web— pero la asimilación de estos cambios tecnológicos y culturales por parte del mundo académico ha sido más incierto, sobre todo en las Humanidades. (Spence, 2014, pág. 120)

En ese sentido, cabe resaltar la importancia de poder analizar y comprender los diversos fenómenos que en relación a la memoria, las prácticas pedagógicas y la reparación simbólica, en particular la de jóvenes y niños afectados directa o indirectamente por el conflicto armado en Colombia, se vienen presentando en esos nuevos espacios constructores de sentido como los son los relacionados a la cultura digital, ya que es en este nuevo contexto, que hace parte del presente y futuro de la escuela contemporánea, en donde se prospectan toda una suma de posibilidades para la construcción de un escenario de intervención para la reconfiguración de las fronteras del ser y el pensar allende la realidad fáctica en que nos encontramos actualmente.

“Cuando en el mundo anglófono se habla de digital turn, que voy a traducir como ‘giro digital’, siguiendo la costumbre de marcar algunos hitos de la erudición moderna—el giro lingüístico, el giro cultural, el giro espacial, etcétera— no solamente se está hablando de un proceso recién empezado, y desde luego, para nada concluido, sino que en realidad es más correcto hablar de varios giros, que no necesariamente guardan

relación entre sí, y que a veces incluso se cruzan. Estos giros implican rupturas técnicas, metodológicas e intelectuales profundas en nuestro modo de investigar que apenas hemos empezado a identificar, mucho menos resolver, y que se manifiestan de manera más aguda en la interfaz entre el mundo académico y un público más amplio, que tiene expectativas —a veces justas, a veces poco realistas— sobre la accesibilidad en red a la creación del conocimiento, tanto en su producto final como en sus expresiones intermediarias. (Spence, 2014, pág. 121)

Dentro del ámbito educativo actual se hace necesario comprender las nuevas mediaciones multimodales análogas y digitales desde el análisis crítico que plantean las ciencias sociales y las humanidades para decantar toda esta amalgama de fenómenos técnico mediados que necesitan ser abordados desde nuevas fronteras epistemológicas.

Por ello, es urgente abordar los aspectos teóricos y conceptuales de una reflexión, ampliamente debatida y cuestionada, pero cada vez más necesaria y con implicaciones profundas en la vida de los seres humanos, en la que las diversas corrientes plantean la imposibilidad de escapar al rompimiento, entre la persona humana y los problemas tecnológicos, con las consecuencias implicaciones que ello acarrea, en particular en relación a la pedagogía de la memoria y la reparación simbólica de niños y jóvenes.

De esta forma, el problema surge de la necesidad de incorporar, desde las posibilidades teóricas que da el humanismo y las humanidades digitales, nuevas formas de allanar la realidad ontológica y epistemológica gestada desde las experiencias de algunos docente que están abordando, desde las pedagogías de la memoria, la construcción de rutas de reparación simbólica jóvenes estudiantes de colegios públicos actualmente en Bogotá.

Por lo tanto, el humanismo y humanidades digitales buscan comprender, analizar e interpretar los cambios y transformación del pensamiento de las ciencias humanas y sociales en

la era digital y sus implicaciones en la configuración de las dinámicas humanas, sociales y tecno-innovadoras.

En ese sentido es relevante entender las humanidades y el humanismo digital en relación a las mediaciones pedagógicas que se dan en la construcción de memoria y la reparación simbólica en niños y niñas víctimas del conflicto en los colegios oficiales del distrito capital.

De acuerdo con lo anterior, la pregunta de investigación que guía el presente trabajo es:

¿Qué mediaciones pedagógicas multimodales (análogas y digitales), basadas en las experiencias y los saberes de agentes educativos escolares, aportan a la configuración de pedagogías de la memoria, tomando como referencia las humanidades y el humanismo digital, que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto en colegios oficiales de Bogotá?

## **1.2 Objetivos**

### ***1.3 General***

Analizar las posibles contribuciones de las mediaciones pedagógicas multimodales (análogas y digitales), basadas en las experiencias y los saberes de agentes educativos escolares, que aportan a la configuración de pedagogías de la memoria, tomando como referencia las humanidades y el humanismo digital, que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto en colegios oficiales de Bogotá.

#### **1.4 Específicos**

- Caracterizar experiencias educativas en dos colegios de Bogotá con presencia de niños y niñas víctimas del conflicto armado, que hayan desarrollado iniciativas sobre memoria histórica, paz y/o reconciliación.
- Explorar en espacios escolares de co-construcción de conocimientos, la creación colectiva de pedagogías de la memoria con profesores, niños y niñas (víctimas y no víctimas) y otros agentes educativos, basados en el enfoque de alfabetización multimodal crítica junto con el humanismo y humanidades digitales
- Proponer mediaciones pedagógicas analógicas y digitales sobre la memoria histórica del conflicto armado y la paz en Colombia, basadas en la alfabetización multimodal crítica, desde algunos elementos del humanismo y humanidades digitales que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas de la guerra.

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1 Antecedentes**

En este capítulo se pretende hacer un acercamiento teórico-conceptual que permite plantear un estado de la cuestión sobre las pedagogías de la memoria y el humanismo digital como forma de socialización y de subjetividad política y pedagógica. Pretende aportar una reflexión sobre los criterios que podrían servir para realizar en la indagación histórica, la construcción de la memoria social y colectiva y la forma de enseñarla.

En ese sentido, se abordaran las principales tendencias, obras y autores que se enmarcan dentro de las categorías de pedagogías de la memoria, reparación simbólica y el humanismo y las humanidades digitales.

Para tal fin, la organización del capítulo presenta los antecedentes investigativos relacionados con las pedagogías de la memoria, la reparación simbólica y los trabajos relacionados al humanismo y las humanidades digitales.

### **2.1.1 Memoria**

Dentro de las de los principales trabajos que hacen referencia la relación entre memoria e historia como objeto de estudio general, es pertinente señalar a autores como Pierre Nora., quien con su texto *La memoria como matriz de la historia*; afirma que “La memoria siempre es sospechosa para la historia cuya misión es destruirla y rechazarla. La historia es la deslegitimación del pasado vivido” (Nora P. , 1986) en donde Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria.

Igualmente, en el magistral texto *Historia, memoria y el olvido*, de Paul Ricoeur, nos habla de las constantes manipulaciones de la memoria por los aparatos del poder, los cuales imponen el olvido y solo celebran el recuerdo de su propia historia, aborda en este texto la cuestión de la representación del pasado preocupándose por el perdón, un tema que de alguna manera condiciona la constitución de la memoria y la historia y marca el olvido. (Ricoeur, 2003)

Asimismo, Domique Lacapra con su texto: *Historia y Memoria Después de Auschwitz*, presenta una relación complementaria entre historia y memoria, en donde estas dos no son idénticas, pero tampoco opuestas. El reto es generar una relación suplementaria que sirve de

base para una interacción mutuamente cuestionadora o para un intercambio dialéctico que nunca alcanza la totalización o clausura absoluta. (LaCapra, 2009)

También, Tzvetan Todorov afirma en su texto *Los abusos de la memoria*, que “aunque hay que procurar que el recuerdo se mantenga vivo, la sacralización de la memoria es algo discutible”, haciendo una alusión crítica al culto de la memoria en occidente. (Todorov, 2000, pág. 22)

A partir de esta relación entre historia y memoria se desprenden varias tendencias en el abordaje de estos dos temas en relación a los distintos conflictos, en particular los acaecidos en la América del Sur, y en especial en Colombia.

En ese sentido, los trabajos investigativos, emanados de libros, capítulos, trabajos de grado y artículos académicos que se han consultado; muestran, en primer lugar, un interés por trabajar la memoria y sus implicaciones pedagógicas como un instrumento para entender los desafíos que genera el pos conflicto en países como Argentina, Chile y Colombia.

En segundo lugar, es importante impulsar la promoción de una cultura de los derechos humanos junto con la construcción y consolidación de una democracia real como elementos esenciales para una reparación al trauma generado por la guerra.

Las tendencias que se trabajaran en el corpus que alimentan este estado del arte son: Como primera tendencia está el tema de Políticas de la memoria, la cual aborda las memorias oficiales; las acciones del Estado y los programas de gobiernos. La segunda tendencia es la memoria y la sociedad civil, la cual tiene por objeto investigar las incidencias de la memoria en las distintas comunidades lastradas por el conflicto, sus vivencias las diferentes resistencias que presentan al olvido y a la historia oficial. Ya la tercera y última tendencia, alude a las pedagogías

de la memoria, el papel de los docentes y estudiantes y las formas de reelaborar y reparar la historia desde el aula de clase.

### **2.1.2 Políticas de la memoria**

Desde el siglo XIX en América Latina se produjeron fastuosos relatos grandilocuentes, a partir de la consolidación de los símbolos patrios, los monumentos y panteones a los héroes nacionales. Con el fin de definir y reforzar sentimientos de pertenencia, cohesión social y para defender fronteras simbólicas, a través de textos de historia patria. En ese sentido, la incipiente y precaria figura del Estado-Nación controla las ideas y la libertad de expresión en el espacio público. Las narrativas alternativas son privadas, íntimas, son expresión de resistencia, a los totalitarismos ubicados en diferentes momentos históricos.

Estos relatos políticos dominantes crearon censura, terror, miedo y huecos traumáticos que generaron parálisis y silencio. Son relatos de las dictaduras, frente a ellos como sujetos de poder, están los actores que han sufrido el peso de esta historia y que reclaman el reconocimiento y legitimidad en sus palabras: reclaman justicia. En síntesis, la memoria, la verdad y la justicia se confunden.

La memoria oficial se constituye en un discurso de acontecimientos que se configuran por las fuerzas políticas dominantes en los espacios de disputa económica o política en donde se construye una memoria mitificada.

Dentro de los trabajos que en ese aspecto abordan estas problemáticas se destacan el relato canónico de las desapariciones en la Argentina: el Informe nunca más, elaborado por

Emilio Crenzel (Crenzel, 2010) en donde el autor analiza el informe *Nunca Más*, elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP); organización creada en 1983, para investigar el destino de los desaparecidos a causa de la dictadura.

Para Crenzel, el informe *Nunca Más* se convirtió en un artefacto político que, exento de tensiones, expuso la perspectiva oficial del gobierno de Alfonsín sobre la violencia política y las desapariciones en la Argentina de entonces. (Crenzel, 2010)

Crenzel examina la estrategia de este informe para exponer tanto el sistema de desaparición instaurado por la dictadura militar como la lectura que ofrece de la violencia política. El escrito concluye que *Nunca Más* articuló las premisas de la democracia restaurada para pensar el pasado de violencia con la narrativa gestada por los desaparecidos para denunciar este crimen. Estas claves no historizaron el pasado, ni suponían la condición universal —en cuanto sujetos de derecho— de los afectados por la violencia estatal.

Asimismo, Catalina Uprimmy en el trabajo “La memoria en la Ley de víctimas en Colombia: derecho y deber”, analiza como “la Ley de Víctimas garantiza el derecho a la memoria, tomando como marco teórico el contenido y alcance de este derecho tal como ha sido desarrollado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, y que debe comprender tanto una dimensión individual como una colectiva.” La autora afirma que la normatividad en mención no permite garantizar el derecho individual a la memoria. (Uprimmy, 2011)

Estos trabajos invitan a generar un contraste entre las memorias oficiales y la de las víctimas y reconocen la memoria como un derecho dentro de una sociedad democrática.

### **2.1.3 Memoria y sociedad civil**

En contraste con la elaboración de una memoria oficial, que se emana de los discursos gubernamentales y los aparatos ideológicos del Estado y las esferas del poder, se configura en esta tendencia una memoria emanada de lo cotidiano en relación a las prácticas de los distintos actores que conforman la sociedad, enmarcando la inspección bibliográfica en las acciones emprendidas por las comunidades que de una u otra forma han sido víctimas de la violencia y la degradación de los conflictos internos.

Aquí nos apoyamos en los planteamientos del texto clásico “La memoria “de 1925; (Halbwachs, 2004) quien nos habla de los marcos sociales de la memoria y la memoria colectiva, explicando que las memorias individuales están enmarcadas en lo social, en los valores y el olvido se da por la desaparición de los marcos. Igualmente, Paul Ricoeur establece que los recuerdos personales están inmersos en las narrativas colectivas. Lo que significa, entonces que los marcos se pueden reconstruir históricamente, son los recuerdos.

En ese sentido, se destacan dentro de esta tendencia aquellos que estudian la relación entre, el duelo y la memoria como elemento reparador y la resistencia al desde el recuerdo de lo íntimo a la memoria oficial. Entre estos se consultaron los siguientes autores:

Jolyn Castrillón, Juan Villa, y Andrés Marín, con su trabajo del 2016 “Acciones colectivas como prácticas de memoria realizadas por una organización de víctimas del conflicto armado en Medellín Colombia”. Realizan la reconstrucción de los relatos de las víctimas del conflicto armado en Colombia como generador de una herramienta para el fortalecimiento del tejido social; y la comprensión de los significados y sentidos de las acciones de memoria colectiva, realizadas por personas pertenecientes a una organización de víctimas. (Castrillón, 2016)

También, Sandra Arenas, en la investigación cualitativa “Luciérnagas de la memoria. Altares espontáneos y narrativas del luto en Medellín Colombia” del 2015; realiza un estudio de como desde las cotidianidades de lo íntimo, lo familiar y lo comunitario se hace un uso de la memoria como resistencia política. (Arenas, 2015)

Asimismo se destaca el trabajo “Víctimas y memoria histórica. Las madres de la Plaza de Mayo y el Movimiento de las Víctimas de crímenes de estado en Colombia” el cual aborda una comparación diacrónica entre las prácticas y los resultados políticos y legales en los ámbitos nacional e internacional de las Madres de Plaza de Mayo en Argentina entre 1977 y 1980, y el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado en Colombia entre 2005 y 2008. (Ghilarducci, 2018)

## **2.2 Pedagogías de la memoria**

Los diferentes trabajos que abordan el saber pedagógico y los elementos de la memoria circunscritos a las causas y consecuencias de la guerra y la violencia sistemática generada por los conflictos sociales; genera una tendencia investigativa que logra poner de relieve las prácticas de los docentes dentro y fuera del aula frente al conflicto y sus incidencias en el espacio escolar.

La tendencia relacionada a las pedagogías de la memoria tiene como pretensión lograr la articulación entre la historia y los relatos de vida de los diferentes actores como líderes y en muchos casos víctimas de primer orden de las distintas situaciones emanadas del conflicto armado.

Asimismo, en el texto se abordan temáticas relacionadas a la política y los problemas históricos de lo educativo, de la experiencia y la praxis pedagógica. Igualmente el sentido

cultural y político del diálogo y las narrativas de identidad y formación de nuevas subjetividades.

En ese sentido, las pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia reciente recogen, en gran medida, varios de los elementos enmarcados en las anteriores tendencias a partir de la preocupación del papel de la escuela en la aplicación de prácticas pedagógicas y didácticas que permita la reconstrucción del tejido social, la dignidad individual y colectiva y la restauración de derechos.

En ese sentido, las prácticas educativas en relación a la escuela y la memoria como posibilidades de reconstrucción democrática; cabe resaltarlas experiencias investigativas del Brasil, la Argentina y el Uruguay en donde investigadores como:

El investigador Luis Fernando Cerri ( de Amézola & Cerri, 2008) confirma que la política de represión oficial en el Brasil se evidencia en el aula de clase. Sin embargo la escuela ha servido de vehículo de la democracia al darse intervenciones entre el currículo y la cotidianidad. Los profesores han acumulado una experiencia, algunos por iniciativa propia en el trabajo en el aula generando en esta un espacio de interlocución para abordar la memoria desde el pasado, el presente posibilitando la tarea de construir historicidad.

Asimismo, Federico Lorens trata el tema de la memoria y la educación junto con la memoria y la enseñanza, ofreciendo cursos para docentes y trabajando el manejo del discurso, la memoria del docente y la vinculación de los DDHHH para trabajarlos en la escuela. En ese sentido propone una primera línea de lucha por la memoria en donde el docente crea espacios de reflexión e intercambio para ser más objetivo y lograr que lo dicho tenga veracidad, en relación de lo que leen los estudiantes en los libros de historia. (Lorens, 2004)

Para el caso colombiano, los trabajos investigativos en relación a la las pedagogías de la memoria y la enseñanza de la historia reciente, destacan los siguientes documentos:

El trabajo “Pedagogía De La Memoria y Enseñanza De La Historia Reciente 1” de Jeritza Merchán y Martha Cecilia Herrera, el cual busca indagar sobre memorias de la violencia política y su incidencia en la configuración de visiones del mundo, de pautas de subjetivación y de aprendizajes ético-políticos en diversos escenarios de formación y socialización. (Herrera & Merchán, 2012)

Igualmente, el trabajo “Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario” de Piedad Ortega Valencia, Jeritza Merchán Díaz y Gerardo Vélez Villafañe de la Universidad Pedagógica Nacional.( 2014) realiza un análisis sobre la enseñanza de la historia reciente, la pedagogía de la memoria y en Colombia. Aquí los autores vinculan costumbre e incertidumbre en la historia reciente, abordando antecedentes de violencia política estatal y su tránsito por escenarios de postconflicto. (Ortega, Merchan, & Velez, 2014)

En este trabajo, “se interpela críticamente el quehacer ético-político de la escuela en la tramitación pedagógica de múltiples registros del pasado” (Ortega, Merchan, & Velez, 2014, pág. 29). Finalmente, se reafirma la complicidad entre pedagogía y memoria, deseo y esperanza a la luz de horizontes de criticidad dialogantes con voces silenciadas.

Asimismo, Myriam Romero y David Camargo. En su trabajo “La enseñanza de los pasados presentes: El caso de la Cátedra de la paz en Colombia (Ley 1732 de 2014) del 2015, exploran las diferencias ente historia reciente y cronología histórica, plantea las tensiones existentes para su enseñanza y expone los aportes de la política pública colombiana para su implementación. Como aplicación la práctica exponen la experiencia desarrollada en la Licenciatura en Ciencias sociales de la Universidad Antonio Nariño y los avances del proyecto de investigación asociado al tema se proponen cuatro grandes elementos de tensión para su

implementación: simplismo, inercia, olvido, poder, y se discuten las soluciones propuestas para su superación.

En “Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica” elaborado por Jannis Rubiano, Guillermo Eduardo Carrillo y David Torres plantean como el conflicto armado como problema sociopolítico ha sido una constante en la sociedad colombiana. La enseñanza del pasado doloroso fundamentó este proceso investigativo que indaga por la enseñanza de la historia reciente en la escuela. El objetivo de este trabajo fue diseñar y aplicar una propuesta pedagógica dirigida a docentes bajo los principios de la pedagogía de la memoria. Se expone la sistematización de la experiencia en la Institución Educativa Distrital Kennedy durante el segundo semestre del 2015 con estudiantes de media vocacional. Los resultados permitieron dar cuenta de la cercanía del conflicto a la vida cotidiana de los estudiantes y de la importancia de los trabajos de la memoria en los espacios escolares como herramienta pedagógica. (Rubiano Velandia, Carrillo Muñoz , & Torres, 2020)

El tema surge de la necesidad de aplicar herramientas y técnicas en la escuela que permita la construcción de las identidades colectivas y sobre las consecuencias de las luchas por la memoria. Sobre las prácticas sociales y políticas en nuestro país. (Valencia, Merchán, & Velez, 2014)

Ya dentro de las últimas investigaciones sobre pedagogías de la memoria, destaca uno de los últimos trabajos de Piedad Ortega, Clara Castro, Jeritza Merchán y Gerardo Vélez: Pedagogía de la memoria para un país amnésico, realizado en el 2020 en donde se hace

registro minucioso de los ejercicios, acciones y prácticas instituyentes de nuevas ciudadanías y de las apuestas pedagógicas —escritas, orales, estéticas, relacionales—

que se están desarrollando en torno a la enseñanza de la historia reciente en Colombia, con el fin de explorar el sentido de los diferentes trayectos y legados que involucran estrategias participativas. (Ortega Valencia , Velez , Castro , & Merchán , 2020, pág. 12)

### **2.3.1 Reparación simbólica**

Frente a los daños y perjuicios generados por el conflicto armado emanado de las diferentes acciones bélicas que ha padecido la sociedad colombiana, el concepto de reparación simbólica emerge en el momento de pensar en una transición a la paz y la reconciliación.

En este sentido, la reparación simbólica tiene por objeto dignificar la memoria de las víctimas como elemento sustancial las sociedades en transición logren superar los hechos victimizantes sin olvidarlos y para que estos no se repitan; entonces, los simbolismos reparadores buscarán nombrar y dignificar a las víctimas, recordar la verdad y solicitar perdón asumiendo responsabilidades. (Yepes, 2010 )

La reparación simbólica se instaura en el marco legal colombiano a partir de la de Ley 1448 o Ley de víctimas y restitución de tierras, que en su artículo 141 “

Entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos victimizantes, la aceptación pública de los hechos, la solicitud de perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas.” (Congreso de la República, 2012)

De esta forma, las investigaciones y trabajos que alrededor de este reciente concepto que se integran desde lo normativo y lo conceptual caben destacar dos tendencias que han evidenciado los trabajos investigativos: Por un lado los estudios que se enmarcan dentro las

ciencias jurídicas, los cuales hacen énfasis en el contexto legal de la reparación simbólica dentro de la justicia restaurativa; y por otro las implicaciones morales y psicológicas en la reconstrucción de la memoria por medio de la reparación simbólica.

En esta primera tendencia se destacan las siguientes obras:

Desde la óptica legal De Greiff (2008) esboza como el tema de la repartición se circunscribe dentro del contexto internacional a la justicia transicional, la cual pretende establecer cuatro procesos claves: restitución, compensación, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición. (Greiff P. D., 2006)

Ya en relación a la reparación simbólica, la memoria y la gestión moral y del duelo se destacan trabajos como el artículo: Retórica dialógica y memoria: reparación simbólica de las víctimas del conflicto colombiano del 2016, en donde se muestra la manera en que las actuales leyes colombianas sobre perdón y olvido invitan a los sujetos implicados en el conflicto a participar

En prácticas dialógicas de construcción de memoria a las que subyace una retórica dialógica. Se concluye que si bien la Ley de Víctimas concibe la memoria como un fin, la memoria también puede abordarse como un medio que permite que los individuos sanen las heridas dolorosas de su pasado histórico. Este trabajo de duelo puede lograrse a través de una basada en el reconocimiento y la responsabilidad. (Botero, 2016, pág. 103)

En este sentido, también se destaca el trabajo “Memoria, reparación simbólica y arte”, en donde se reflexiona sobre “el deber del Estado y la sociedad colombiana en la construcción de la memoria histórica y colectiva como parte de los deberes hacia las víctimas del conflicto armado, en el marco de la reparación integral, el derecho a la verdad y el cumplimiento de las medidas de satisfacción y no repetición”. En estas dos últimas medidas “ se hace hincapié en

cómo el arte juega un papel fundamental en la reparación simbólica, en la recuperación de la memoria y la dignificación de las víctimas del conflicto armado colombiano a través de la fotografía, la pintura y los contramonumentos” (Revelo, 2020)

También cabe destacar dentro de este espectro el trabajo: *Experiencias de otredad en la reparación simbólica en Colombia*, el cual indaga, reconoce, describe y analiza las posibilidades que los recursos de reparación simbólica brindan para el reconocimiento de la otredad de las víctimas del conflicto armado en Colombia a partir de una perspectiva sociológica planteando diversas formas en que dicha otredad puede ser concebida en la práctica de la reparación; se abordan las consecuencias de situaciones límite y aspectos de la reparación integral, la memoria, ligados a la reparación simbólica. (Sierra, 2016)

En este texto se precisan aspectos sobre el qué, el por qué, el para qué, a quién y cómo reparar, así como elementos que permiten comprender lo simbólico y hacer decible la otredad desde el análisis de contenidos audiovisuales.

Para comprender la capacidad que el recurso tiene de extender el relato de la experiencia traumática vivida, sus consecuencias, realidades y expectativas de superación, se explora –entre otras cosas– sobre lo que de ese relato reciben quienes fungen como audiencia. Se hizo uso de las técnicas de observación, entrevista a profundidad, revisión documental e indagación con grupos de audiencia. (Sierra, 2016)

## **2.4 Humanismo y humanidades digitales**

Las Humanidades y los humanismos Digitales hacen parte de un repertorio de términos amplios que se fundamenta desde diversos campos interdisciplinarios, en especial a los relacionados con la comunicación y la informática, los cuales generan diferentes aportes y cuestionamientos para entender el impacto y las relaciones de los fenómenos tecnológicos con

la visión de lo humano y su aportes en la construcción de paradigmas de interpretación de los distintos situaciones que emergen de la relación hombre y tecnología en la era digital.

En este espectro conceptual se imbrican diferentes ciencias del conocimiento que abren y posibilitan nuevas formas de interpretación e investigación, así como el alcance de las incidencias de estas nuevas conceptualizaciones en los distintos escenarios tecnológicos que están mediando en las construcciones de referentes de sentido del hombre contemporáneo

De esta forma, la necesidad de vincular las humanidades y lo digital, nos lleva a nuevas dimensiones conceptuales en donde ciencias exactas y humanas se aglutinan dentro de una nueva relación que logra descollar aproximaciones teóricas para interpretar una suerte de realidades que vinculan el entorno digital.

El humanismo y humanidades digitales buscan comprender, analizar e interpretar los cambios y transformación del pensamiento de las ciencias humanas y sociales en la era digital y sus implicaciones en la configuración de las dinámicas humanas, sociales y tecno-innovadoras, en particular en el campo de la edu-comunicación.

La eclosión de las nuevas tecnologías y sus posibilidades mediadoras, en particular desde la educación y la comunicación, permite interpretar al ser humano, desde sus relaciones, sus problemas y sus formas de producir conocimiento en redes y fomenta la reconfiguración de las lógicas, los campos epistemológicos, e incluso ontológicos, ya que esta re definiendo las formas de ser, estar y pensar en el mundo de lo cotidiano.

En ese sentido, es preciso denotar que aunque los términos humanismo y humanidades digitales guardan una similitud semántica, cada uno ha empezado a desarrollar una propuesta diferenciada en sus objetos de estudio logrando generar una marco de posibilidades, en algunos casos disimiles, de interpretación de lo que implica entender la relación del hombre y las tecnologías digitales.

Por un lado, en lo referente a las humanidades digitales ha querido centrar su interés en entender cómo es el desarrollo de las distintas herramientas asociadas a la tecnología digital de la información y la comunicación en relación con la gestión del conocimiento y su dinamización en los diferentes espacios del aprendizaje asociados al almacenamiento, contrastación y transferencia de saberes., en particular desde los escenarios pedagógicos a los que asisten los niños , niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado.

Como ejemplo clásico de lo que sería esta aproximación inicial a lo que será el desarrollo de las humanidades digitales, en algunos medios conocidas por las siglas HD, se encuentra el importante trabajo que desarrolló el jesuita Italiano Roberto Busa y su relación con Thomas J. Watson, fundador de IBM, para desarrollar el Index Thomisticus, el cual consistió en agrupar la obra completa de santo Tomas de Aquino y otros autores logrando ordenar alfabéticamente las entradas de un índice de más de once millones de palabras organizadas por lemas (Castro, 2013)

A partir de esta concepción de las humanidades, en donde el humanismo, pues, está estrechamente ligado a la edición, transcripción, traducción y anotación de textos (Reynolds, 1986) las humanidades digitales se plantean como horizonte potenciar las tecnologías como instrumento para la recepción, acopio e instrumentalización de datos que coadyuvan a mantener el legado humanista que hace parte del patrimonio material e inmaterial de la humanidad.

Sin embargo, como elemento a discutir sobre el alcance y sentido de las humanidades digitales esta las características del nuevo conocimiento, centrado en el interés de producir un reconocimiento cognitivo y productivo, al servicio de la industria y la productividad, más que en revalorar la dignidad humana y el sentido del hombre.

Y aunque se ha querido ubicar las humanidades digitales únicamente desde una mirada instrumental, es importante entender su incidencia en la configuración de nuevos paradigmas

epistemológicos que han venido transformado las formas de abordar el conocimiento y como estas nuevas formas moldean a un nuevo arquetipo de ser humano.

Hemos pensado inútilmente, de manera ingenua, que la revolución tecnológica era simplemente un aumento de las herramientas que tendríamos a nuestra disposición, un incremento de las posibilidades con las que contábamos, como había ocurrido otras veces. Sin embargo, a poco que reparemos en ello entendemos que la modificación va mucho más allá, pues altera las formas de producción y de comunicación, no el método que nos caracteriza pero sí las practicas que ejercitamos diariamente... (Pons, 2015, pág. 31)

Asimismo, algunos teóricos esbozan el papel de las humanidades digitales como laboratorio de innovación, presentando un notable resultado, y estando articulado a cuatro ejes importantes: investigación, formación, información y servicios, (Gonzales-Blanco, 2016) lo cual pretende generar una nueva dinámica en el campo del saber haciendo posible la construcción de nuevas formas de construcción del conocimiento a partir de plataformas tecnológicas que permitan ampliar las posibilidades de acceso y uso a datos que desde las formas análogas presentaban dificultad para sistematizar, ordenar y acceder de forma rápida y efectiva.

Igualmente, autores como Gary Hall comprenden las humanidades digitales en el ámbito educativo como

..todas aquellas actividades escolares que conciernen a la escritura por medios y tecnología digital, y que involucran procesos de producción, práctica y análisis de medios digitales Dichas actividades pueden incluir el desarrollo de teorías de nuevos medios, la creación de archivos y literatura electrónica interactiva, la construcción de bases de datos en línea y sitios web colaborativos, la producción de museos y galerías

de arte virtuales, o la exploración de diferentes tecnologías de rediseño para la enseñanza y la investigación” (Hall, 2012, pág. 39)

En esta nueva apuesta, iniciada por el padre Busa, las posibilidades de generar lógicas alternativas a los modelos tradicionales de análisis de datos en el aprendizaje empiezan a descollar en una nueva forma de abordar el mundo y entender los diferentes procesos de significación que lo hacen posible.

De esta forma, y como lo propondría Juan Manuel Cuartas-Restrepo:

las “humanidades digitales” operan una convergencia de propósitos en relación con el conocimiento sustentada en la mediación de tecnologías de la información, lo que ha dado como resultado la diversidad en los procedimientos de almacenamiento, contrastación y transferencia de saberes. Asimismo, las “humanidades digitales” han conseguido realizar un desplazamiento del centro de operaciones de la vida académica, concentrada tradicionalmente en las aulas y los laboratorios, llevándolo a cualquier lugar desde el que se pueda tramitar e intercambiar información digitalmente.” (Cuartas-Restrepo, 2017, pág. 15)

Por otro lado, el concepto de humanismo digital, el cual es más reciente y con menos autores asociados a esta línea de pensamiento, hace énfasis en las nuevas formas de pensar, ser y existir que nos muestra la dimensión digital, en la que cada vez y con mayor fuerza nos introducimos en las distintas lógicas que nos definen como sujetos.

El humanismo digital pretende reflexionar sobre esta formas pos analógica ubicándose en los diferentes campos de la cotidianidad, en donde la intrusión tecnológica cada vez más aguda, incluso logrando redefinir el propio sentido ontológico.

Ya desde los tempranos años cuarenta del siglo pasado el pensador alemán Max Horkheimer vislumbraba desde su obra Crítica de la razón instrumental como el entonamiento

de la razón en las sociedades posteriores a la segunda guerra mundial devendrían en una suerte de instrumentalización de la condición humana ceñida por las lógicas operante generadas por los distintos procesos tecnológicos que acompañan la construcción de futuro.

Autores como Horkheimer han planteado la base de la cultura industrial en el progresivo avance de la des humanización que genera el desarrollo de los medios técnicos y tecnológicos poniendo en el centro del debate actual cuál debe ser el sentido y el alcance de las humanidades en relación con los nuevos escenarios pos industriales que plantea la era digital.

De esta forma, la discusión teórica tiene como foco las nuevas fronteras que ha definido el ser, hacer y pensar en la actualidad. Lo cual plantea que a las humanidades del siglo XXI no les interesa en resolver problemas de la tecnología, sino en profundizar en la reflexión y el dialogo.

Por ello, repensar la esencia de lo humano como elemento central en las en las nuevas formas de ser y estar que nos da la cultura digital, más allá de las camisas de fuerza impuestas por una cultura humanística desligada de las actuales realidades mediada por los medios de comunicación y la cibercultura, se convierte en la premisa que debe ser desarrollada por los estudiosos de las incidencias ontológicas y epistemológicas de la relación hombre y tecnología digital

El fenómeno del humanismo merece hoy atención sobre todo porque, por mucho que se presente velado y tímido, nos recuerda que en la civilización de la alta cultura los hombres se ven permanentemente reclamados a la vez por dos grandes poderes formativos que, en pro de la simplificación, aquí llamaremos sencillamente influencias inhibitoras y desinhibidoras. Forma parte del credo del humanismo el convencimiento de que los hombres son “animales sometidos a influencia”, y que es por ello indispensable hacerles llegar el tipo correcto de influjos”. (Sloterdijk, 2008, pág. 41)

Entonces, bajo estas dos miradas -humanismo y humanidades digitales- que empiezan a vislumbrar nuevos paradigmas en relación a los efectos y alcances de los fenómenos que las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación, mediadas por poderosos posesos tecnológicos, en la condición humana contemporánea generan una suerte de cuestionamientos sobre el papel que deben tomar los objetos de estudio de la ciencias humanas, en particular en el cómo y de qué forma se está aprendiendo en la actualidad.

En ese sentido, la reflexión constante sobre las incidencias de la condición humana pos digital implica empezar a vincular nuevas herramientas interpretativas y desarrollar una mirada más cercana a las nuevas lógicas de construcción de relatos que se están generando desde las nuevas plataformas tecnológicas y digitales.

De esta forma, es vital poder incorporar a los distintos análisis que se hacen de la condición actual del hombre y la tecnología un nuevo repertorio de lenguajes y meta lenguajes que permita dilucidar este nuevo escenario de acción de las ciencias humanas, no solo a partir de los instrumentos y herramientas que en el pasado han acompañado la investigación, sino por el contrario empezar a entender que la dimensión plana en que se presentaba la realidad se está reconfigurando a partir de las nuevas lógicas de ser, hacer y pensar de la actualidad.

Ante los nuevos desafíos que se presentan, la vieja caja de herramientas de referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que tradicionalmente se han usado están quedando cortos para allanar los nuevos retos de análisis de las complejas realidades en las que la educación y la comunicación están abordando.

Los cambios ontológicos y epistemológicos a los que estamos siendo abocados nos están remitiendo a una reflexión constante sobre la condición humana pos digital que incluso supera lo que la ciencia ficción había estimado.

## **CAPITULO 3**

### **3.1 Marco teórico**

Retomado la pregunta central de la investigación, en donde se pretende establecer ¿Qué mediaciones pedagógicas multimodales (análogas y digitales), basadas en las experiencias y los saberes de agentes educativos escolares, aportan a la configuración de pedagogías de la memoria, tomando como referencia las humanidades y el humanismo digital, que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto en colegios oficiales de Bogotá? se pretende desarrollar un abordaje conceptual que permita establecer una respuesta desde diferentes ángulos y perspectivas teóricas.

De esta forma, es importante entender como el mundo escolar ha venido sufriendo una serie de transformaciones sustanciales en los últimos años. La escuela ha empezado a redefinir su papel en la sociedad contemporánea; dejando de ser un espacio único y exclusivamente dedicado a la formación tradicional.

En ese sentido, los nuevos retos a que se enfrentan muchos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, está en asumir una transformación conceptual desde nuevas perspectivas teóricas para configurar un ecosistema de saberes que logre integrar el caudal de experiencia que los distintos agentes educativos aportan al desarrollo de alternativas para la comprensión, re significación y transformación de las distintas realidades sociales e históricas que convergen en el aula de clase de muchos colegios oficiales en Bogotá.

Tanto profesores, como jóvenes estudiantes, afrontan en lo cotidiano del espacio escolar las diferentes las secuelas generadas por el prolongado conflicto armado que azota a la sociedad colombiana en su conjunto; tratando de todas las formas posibles de procesar todos los hechos y vivencias que han acompañado el trasegar violento por la historia de generaciones enteras, que no logran huir del todo ese sino trágico que ha representado la herida abierta que deja la guerra en Colombia.

El conflicto armado, de una u otra forma, se ha volcado al ambiente escolar; teniendo en cuenta el constante fenómeno de desplazamiento forzado y las migraciones internas, se han generado una suerte de constante reacomodamiento poblacional, en especial en algunas zonas de la capital colombiana.

Esta situación no ha sido ajena al espacio escolar; ya que cientos de colegios públicos se convierten en receptores de estas realidades y las diversas problemáticas relacionadas al conflicto. Los jóvenes estudiantes, en especial los más pequeños y vulnerables, llegan a sus

colegios a asumir una fuerte y pesada carga que el conflicto y todas sus lógicas deshumanizantes han instaurado en lo cotidiano del ambiente escolar.

En ese sentido; recoger, comprender y analizar las diferentes practicas pedagógicas que algunos docentes han venido desarrollando en algunos colegios públicos con el fin de posibilitar una cimentación de la memoria y significación del conflicto en jóvenes estudiantes, se convierte en una necesidad al momento de encontrar nuevas rutas , tanto conceptuales como prácticas, para lograr generar una reparación simbólica.

De esta forma, es importante generar un abordaje teórico que permita empezar a dilucidar los fenómenos que se estudian de cara a los distintos planteamientos que desde el campo de la educomunicación, los estudios de los medios de comunicación, la pedagogía, entre otros; con el fin de comprender a profundidad el entramado conceptual que subyace detrás del estudio de estos fenómenos.

Cuando se empieza a afrontar el tema de la reparación simbólica en niños y niñas afectados por el conflicto armado en los colegios oficiales de Bogotá; surge la necesidad de entender la problemática expuesta, desde un abordaje conceptual, que permita vislumbrar con claridad las posturas teóricas con el objeto de darle un horizonte de sentido al problema central que aborda esta investigación.

En este aspecto, se requiere enlazar desde las diferentes perspectivas teóricas, que nos proponen distintos autores, una suerte de conceptos que permitan decantar la problemática tratada y posibilitar unos derroteros de entendimiento y comprensión.

De esta forma, al empezar el abordaje de la pregunta y el problema, a tratar se encuentra una amplia gama de posibilidades para, a la luz de distintos planteamientos, lograr plantear una explicación coherente a los distintos fenómenos que estamos abordando. Pero ¿cómo establecer un vínculo de sentido entre las diferentes teorías y conceptos con el problema de investigación?

Por un lado, se requiere un cuerpo teórico que reúna y permita la intermediación e interacción de ideas y tendencias de diversas miradas epistemológicas desde una perspectiva interdisciplinar, ósea que permita indagar desde múltiples disciplinas del conocimiento a partir de una constante colaboración de saberes y objetos de estudio de disciplinas diferentes.

Por lo cual se pretende llegar al desarrollo de un enfoque transdisciplinario en donde se habla “de una fuente de conocimiento nueva, del resultado de la unión y colaboración de las disciplinas durante el proceso interdisciplinario” (García, 2006).

Por otro lado, se parte de la necesidad de establecer un trabajo investigativo interdisciplinar y transdisciplinario que logre enlazar las distintas miradas epistemológicas que desde educación y la comunicación puedan conjuntamente dar una luz conceptual que permita comprender ampliamente el problema de investigación a trabajar.

En ese sentido, es relevante entender cómo la educación y la comunicación se convierten en un factor que permite la construcción de mediaciones pedagógicas dentro y fuera del aula escolar para lograr la reparación simbólica de niños y niñas en los colegios públicos en Bogotá desde mirada holística y ecléctica que entrega el campo emergente de la educomunicación.

Esta integración de paradigmas entrecruzados entre los estudios emanados de la comunicación social, los medios de comunicación de masas, la pedagogía y la educación, lo cual constituyen el campo educomunicativo, nace de la necesidad de afrontar problemáticas que desbordan a cada disciplina de forma separada.

En la génesis de la educomunicación, como campo teórico – práctico, se alimenta heterogénea y pluralmente de autores y teorías de distintas concepciones, las cuales van desde la teoría crítica sobre las industrias culturales de la Escuela de Frankfurt a mediados de la década de los años 30 del siglo XX, con los trabajos de autores como Horkheimer, Adorno y Marcuse; las teorías relacionadas a la Comunicación para el Desarrollo en los años cincuenta,

el informe Informe McBride en 1980 y hasta las ideas de autores como Marshall McLuhan, Paulo Freire, Mario Kaplún, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, entre otros.

En el desarrollo del campo educomunicativo descollan múltiples tendencias y enfoques que se han venido afianzando en el mundo académico, destacándose en los últimos años las que muestran un creciente interés de vincular sendos estudios sobre el progresivo auge de las tecnologías digitales dentro y fuera de la esfera escolar.

Para nuestro caso, queremos tomar la educomunicación como una posibilidad para el fomento del pensamiento crítico bajo la premisa de lograr transformar las realidades desde la apropiación y de los diferentes medios de comunicación que interactúan en con las distintas propuestas pedagógicas que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase; superando el mero manejo instrumental o conocimiento técnico de a la producción de contenidos mediáticos por diferentes canales y medios.

La concepción educomunicativa que se pretende poner de relieve en este trabajo, implica una constante des-estructuración y reinención de formas, modos y medios relacionados con la producción de sentido y significado de eventos relacionados al conflicto armado colombiano.

El enfoque educomunicativo parte de la participación activa de los diferentes agentes educativos en el proceso de re-significación de la memoria; teniendo como finalidad resolver la problemática planteada a partir de las dinámicas colaborativas y disruptivas emanadas de las experiencias de aprendizaje dialógicas que están permitiendo hacer posible el proceso de reparación simbólica de niños y niñas de los colegios públicos en Bogotá.

Partiendo que todo ejercicio generado desde la educación-comunicación se produce a través de una serie de significados culturales compartidos por los participantes en el proceso, se puede afirmar que:

“La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo.” (Coslado, 2012, pág. 48)

Por lo tanto, la educomunicación se configura como una mediación. Entendiendo que los medios no son lo relevante; lo importante es la construcción de mensajes por medio de una creación que permita interpretar la realidad y generar un sentido y significado crítico de esta.

La educomunicación se convierte en una potente herramienta para comprender y analizar las distintas mediaciones que se producen en el espacio escolar; entendiendo estas como “las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales y que abarcan, también, las estructuras sociales como la familia, la educación...” (Martín-Barbero, 1987)

En ese sentido, podemos inferir que dentro de las prácticas y abordajes que se desarrollan desde el campo de la educomunicación se están produciendo constantes mediaciones que logran poner en juego las propuestas curriculares, los valores, creencias y tradiciones, las prácticas sociales en relación a la recepción y apropiación de los distintos medios de comunicación, la historia y la memoria.

Igualmente, cuando desde la pregunta problema se abordan las mediaciones pedagógicas, se hace necesario entender estas como el docente desarrolla su práctica pedagógica en el espacio escolar por medio de unas metodologías de aprendizaje.

“Por mediación pedagógica comprendemos aquellas relaciones o condiciones que se presentan en el acto educativo y que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente, donde el docente tiene como finalidad potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos.” (Mejía, 2019, pág. 104)

Por lo tanto, la mediación pedagógica propone cargar de sentido la práctica pedagógica a partir de reconocimiento de los sujetos en formación. Este proceso se desarrolla por medio de estrategias y recursos que son seleccionados a partir de las necesidades y los contextos de apropiación de los saberes y por pretender mejorar aquellas concepciones que sobre didáctica y evaluación tradicionalmente se han tenido.

Esto con el fin de re-significar todos aquellos modelos, corrientes y tendencias escolares que han estado basadas en una lógica formativa transmisionista, memorística y lineal, centrada en la enseñanza y poco interesada en el aprendizaje.

En ese sentido, se requiere una nueva perspectiva que permita superar cualquier forma de educación bancaria (Freire, 1973) donde el estudiante es un mero receptor de información y datos sin ninguna posibilidad de generar una interacción crítica, junto con la reconstrucción de significados y apropiación entre los contenidos y su contexto personal que supere el concepto de alfabetización que tradicionalmente se ha implementado en el espacio escolar.

Por ello, y a partir de la conceptualización desarrollada por Unesco sobre la alfabetización, entendida esta “como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación” (Unesco, s.f.). Se requiere nuevas propuestas alternativas que generen unas nuevas mediaciones pedagógicas, a partir de la conjugación de procesos y prácticas devenidos de los nuevos fenómenos que se emana de las realidades contemporáneas en relación al uso de las tecnologías, en particular las digitales.

En consecuencia, para poder desarrollar la pregunta problema que nos convoca, se ha querido tomar el concepto de Alfabetización multimodal crítica (AMC), la cual se configura

En oposición a la tendencia monolingüística y disciplinaria de la escuela moderna, la cual dio prioridad a la alfabetización lingüística (escritura y lectura alfabéticas), a la par con la minimización de otros modos semióticos en la construcción del conocimiento este tipo de alfabetización refiere al diseño e implementación de prácticas educativas multimodales e interactivas, dirigidas hacia los agentes sociales que participan de la acción educativa (Amador, 2020, pág. 81)

En ese sentido, lo que permite el desarrollo del AMC es gestión de la diversidad de saberes que circundan el proceso de aprendizaje, relacionando los elementos de la cotidianidad con los que se plantean en el currículo; junto con sus experiencias vitales, logrando producir “aprendizajes colectivos e interaprendizajes, orientados hacia la generación de proyectos alternativos y críticos; y fomentar la producción – expansión - distribución del significado.” (Amador, 2020, pág. 82)

Por ello los niños y niñas estudiantes de los colegios públicos de Bogotá que , de uno u otra forma ha sido impactados por el conflicto armado colombiano, gracias a las distintas formas de re-significación de su experiencia, vienen generando sendos procesos de semiosis social por medio de las distintas mediaciones, como las pedagogías de la memoria y las y el humanismo digital, que se vienen generando, como propuestas alternativas desde la comunicación y pedagogía, con el fin de hacer conciencia de los diferentes eventos relacionados al conflicto y posibilitar su reparación simbólica.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el concepto de Alfabetización Multimodal Crítica “opera a partir de los usos y las apropiaciones de los lenguajes que intervienen tanto en las relaciones intersubjetivas entre los agentes sociales como en los

dominios epistémicos de los contenidos que circulan en las prácticas educativas.” (Amador, 2020, pág. 83)

Porque, precisamente los niños y niñas estudiantes de colegio públicos en Bogotá, que de una u otra forma han sido víctimas del conflicto armado, han venido entendiendo la narrativa que configura su realidad desde los distintos enunciados que se generan , dentro y fuera del espacio escolar. Esta construcción de su propio relato esta mediada por una bastedad de elementos que van desde el texto escolar hasta las redes sociales.

En ese sentido, “La AMC muestra la importancia de trabajar, además de formas posibles de combinación y ensamble de recursos semióticos, con textos complejos e híbridos que se producen y circulan en el contexto de la convergencia semiótica, mediática y cultural contemporánea.” (Amador, 2020, pág. 86)

Por lo tanto, se hace necesario estudiar las distintas estrategias discursivas generadas para estas poblaciones, que de una u otra forma permiten comprender los contextos, junto con el sentido y el alcance de la producción de enunciados desde su propia concepción de la realidad y permite interpretar y generar distintas formas de pensamiento crítico y nuevas miradas desde y para la comprensión y re-significación de la realidad.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el ejercicio mediador que se está desarrollando actualmente desde el aula, en especial el que pretende generar una reparación simbólica en los niños y niñas de los colegios oficiales víctimas del conflicto armado, no puede desconocer los diversos modos y medios en que están significando su realidad en la actualidad.

El uso extendido de teléfonos inteligentes y otros dispositivos que permiten una suerte de conexiones infinitas entre lo real y lo deseado, como es el caso de las redes sociales; junto con la posibilidad de generar un acceso casi ilimitado a fuentes de información de todo tipo;

configura una propuesta de realidad, en donde la validez de los distintos enunciados se centran en el medio y no en el mensaje (McLuhan, 2000), así como en la rapidez en que llega la información y no en su veracidad; entre otras nuevas condiciones que se muestran de relieve en estas nuevas formas de asimilación de las tecnologías digitales.

Por lo tanto, la estrategia discursiva para generar distintas mediaciones pedagógicas de los maestros, debe tener en cuenta estos fenómenos a la hora de hacer posible una significación y re significación de los distintos hechos relacionados al conflicto y su incidencia en los jóvenes.

En ese sentido, el papel de la mediación pedagógica no puede ser la transmisión de saberes, sino su apropiación desde las nuevas condiciones del conocimiento, las cuales transitan por las tecnologías de la información y la comunicación, pero que no son las únicas que posibilitan un ejercicio mediador efectivo.

Sin embargo, las diferentes formas, métodos y estrategias que se emplea el maestro actualmente para lograr un verdadero proceso significativo de aprendizaje se establece desde la conjunción de todos los elementos, tanto análogos como digitales, que hacen parte del repertorio tecnológico presente en lo cotidiano.

De esta forma, uno de los retos que se presentan actualmente en el espacio escolar es lograr una mediaciones que hagan posible generar procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una diversa y amplia comunidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente en una red que permita la creación de sentido a partir de la apropiación de saber: La hipermediación. (Scolari, 2008, págs. 113-114)

En ese sentido, cuando el docente genera una propuesta basada en la construcción colectiva y colaborativa de relatos, superando las estructuras textuales lineales, descentralizando y desjerarquizando los contenidos y significados por medio de una mediación digital que permita una interacción permanente entre lo narrado y el contexto; se logra generar una hipermediación que permite un entendimiento y comprensión de los hechos, con lo cual, hace posible un ejercicio de reparación simbólica.

### **Más allá de la reparación simbólica**

En este aspecto, es importante entender la reparación simbólica como una categoría que emerge como posibilidad de complementar toda acción legal que se emane de los hechos ocurridos en el desarrollo del conflicto armado.

La reparación, en su sentido jurídico, persigue elementos asociados a la restitución de derechos, la rehabilitación, la compensación y las garantías de no repetición de los hechos violentos (Greiff P. d., 2006). Sin embargo, las medidas tomadas en este sentido se quedan cortas para poder dimensionar una verdadera reparación integral, ya que los sistemas judiciales; por un lado tardan considerables tiempos en generar sentencias y fallos que permitan esa reparación y por otro lado, estas en algunos casos solo se circunscriben a compensaciones monetarias, siendo estas insuficientes para lograr una condición que de total dignidad a las víctimas.

En ese aspecto, la reparación simbólica emerge como una oportunidad para hacer visibles y comprensibles los diferentes hechos que se generaron en el marco del conflicto armado.

El concepto de reparación simbólica pretende re construir

la memoria colectiva y el patrimonio histórico y cultural con el fin de restablecer la dignidad de la comunidad afectada y de la sociedad en general, recuperando los lazos de confianza y solidaridad que existían. Estas acciones deben tener carácter político y ético, acompañadas de medidas jurídicas, psicosociales, económicas y políticas, permitiendo resignificar (dar una nueva idea referente a algo) el dolor y el miedo, y fortalecer su identidad individual y colectiva” (Centro Nacional de Memoria Histórica & CINEP, 2015, pág. 10)

Desde esta perspectiva, lo primero que se logra con la reparación simbólica, es mostrar a la sociedad los hechos desde la perspectiva de las víctimas, con lo cual se hace visible y se valida su relato. Esta convalidación de las narrativas de las víctimas a través de varias formas y medios, que pueden ir desde lo artístico, hasta lo conmemorativo, entre otros; re significar dentro de la memoria colectiva los distintos hechos y situaciones que se ubican en el marco del conflicto.

Lo segundo, e igualmente importante, es lograr el restablecimiento de la dignidad humana, la cual les fue despojada de forma violenta por los diferentes actores que hacen parte del conflicto.

El restablecimiento de dignidad humana de las víctimas, en especial de los y las más jóvenes, se fundamenta en el poder construir una nueva narrativa de su presente de forma libre y en ejercicio de todos sus derechos, sin ser excluidos, censurados o discriminados.

Por ello, uno de los elementos fundamentales de la reparación simbólica es lograr generar los mecanismos idóneos para consolidar el ejercicio de la justicia por medio del conocimiento de la verdad y la no repetición. De esta forma, “la verdad judicial y el juzgamiento de los responsables con los móviles de las conductas criminales permiten dignificar, desde la institucionalidad pública, a las víctimas” (Yepes, 2010 )

Aquí en este punto es clave entender la diferencia entre una víctima adulta y los niños y niñas víctimas del conflicto armado. Es de vital importancia entender el grado de vulneración que es expuesto un menor en el marco del conflicto, ya que este no cuenta con las herramientas para poder comprender las diferentes situaciones que lo convierten en víctima y al mismo tiempo posee menos elementos para procesar los diferentes sucesos que los afectan.

Los niños, niñas y jóvenes son las mayores víctimas del conflicto armado en Colombia, ya que de forma directa o indirecta su relación con los sucesos violentos tiene un alto grado de afectación en su desarrollo personal. Los traumas psicosociales de los más jóvenes abarcan situaciones como ansiedad y depresión, retraimiento desarraigo, conductas violentas problemas de concentración y aprendizaje, junto con la falta de confianza en la sociedad y las instituciones; entre otros. (Baena, 2017)

Todas estas problemáticas, muchas veces desconocidas y minimizadas, tiene como punto de encuentro y confluencia en el espacio escolar, en particular muchos colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Y es en este lugar, en medio de una amplia diversidad de compañero y docentes, donde tienen la posibilidad de resignificar de forma positiva los distintos y dolorosos acontecimientos por los que han transitado como víctimas del conflicto armado.

El abordaje de estas situaciones ha sido una preocupación constante en el actual ámbito pedagógico, por lo cual se han venido desarrollando propuestas que puedan dar mayores luces sobre cómo generar mediaciones pedagógicas que superen la mera enseñanza de la historia y que permitan la producción de narraciones alternativas desde una concepción crítica a partir de una apertura dialógica.

En ese sentido, emerge, como un campo fronterizo, la enseñanza del pasado reciente; como una posibilidad de abordar la violencia política y el conflicto armado como tema de aula, en donde

La investigación de la enseñanza del pasado reciente abre tematizaciones específicas: el poder en el ordenamiento y narrativas del curriculum y los libros de texto en la elaboración del pasado; la configuración de las estrategias de enseñanza propias del pasado reciente; la inserción de la memoria como categoría identitaria y reflexiva para la enseñanza, la formación de docentes en conocimientos sobre ese pasado y la relación con su posicionamiento político y pedagógico; las narrativas de los escolares y docentes sobre ese pasado y la formación en derechos humanos y de ciudadanías a partir de ese pasado, entre otros. (Arias, 2018, pág. 42)

Este abordaje del pasado reciente desde el aula de clase, se circunscribe dentro de una apuesta teórico – práctica que pone en conjunción el ejercicio de la memoria como un elemento reparador a partir de la posibilidad de narrar desde diferentes medios y ámbitos los distintos sucesos que configuran la realidad en que se desarrollan los educandos.

En este aspecto, la enseñanza del pasado reciente, en conjunción con las pedagogías de la memoria, permiten decantar los diferentes sucesos que han padecido los menores desde la posibilidad de la creación de medios y formas alternativos para la interpretación contextualizada de los diferentes hechos por los que han pasado.

De esta forma, se empiezan a configurar dentro del aula toda una suerte de mediaciones a partir de la construcción de un relato colectivo que logre yuxtaponer diferentes visiones de la realidad por medio de estrategias vinculantes entre los hechos, la interpretación, el contexto histórico, la reflexión y análisis de los mismos.

Asimismo, estas mediaciones empiezan a tener una relación directa entre los textos generados a partir de los relatos históricos elaborados por historiadores y otros profesionales de las ciencias sociales y sus contextos de interpretación gracias a una relación entre lo vivido de forma personal y lo analizado por disciplinas como la historia.

En ese aspecto la forma, el modo y los medios como las jóvenes víctimas se enuncian su relato y lo relacionan con los discursos académicos tiene una importancia capital para trabajo; ya que entender como la producción de enunciados, su impacto y significación, también dependen de los medios y mediaciones que se utilicen para permitir la expresión de la narrativa relacionada al conflicto.

Por lo tanto, es necesario buscar herramientas, tanto conceptuales como prácticas para poder establecer un repertorio mediaciones que generen posibilidades de posicionamiento de las distintas narrativas emanadas del conflicto armado con el objeto de generar un ejercicio reparador.

Estas posibilidades transitan desde la creación de crónicas y cuentos escritos, hasta la realización de murales y otros elementos artísticos que puedan dar lugar a la reflexión sobre las implicaciones del conflicto en la esfera escolar.

Igualmente, se pueden plantear toda una suerte de hipermediaciones en donde, tanto víctimas y no víctimas, puedan trabajar conjunta y colaborativamente en la producción de enunciados desde soportes digitales de forma reticular sincrónica y asincrónicamente, logrando apropiarse las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con el fin de producir una mayor interacción entre el relato y los distintos receptores de los contenidos y mensajes que se están emitiendo.

El uso de redes sociales, plataformas de trabajo colaborativas, y todos los medios de producción de contenidos en multimedia y transmedia<sup>1</sup> permite, no solo una diversificación de

---

<sup>1</sup> La multimedia combina la imagen, el texto, el sonido y otros elementos para un contenido interactivo, la hipermedia combina el hipertexto.

La Transmedia es un término acuñado por Henry Jenkins y se refiere a contar historias a través de múltiples medios (cine, TV, cómic, videojuegos, etc.) que involucran no sólo distintas plataformas, sino Transmedia es un término acuñado por Henry Jenkins y se refiere a contar historias a través de múltiples medios (cine, TV, cómic,

las formas y los medios y canales para posicionar los distintos relatos de las jóvenes víctimas del conflicto, pero también la apropiación del significado de estos enunciados a aquellos que han estado alejados del conflicto y que aún no logran comprender su significado en la cotidianidad de sus víctimas.

Sin embargo, la construcción de estos relatos por los distintos medios y canales digitales requiere una profunda reflexión sobre el sentido y el alcance de estos, en especial los nuevos medios digitales, los cuales han venido haciéndose presentes en todos los aspectos de la vida pública y privada de la gran mayoría de individuos de la sociedad.

El uso expandido y masificado de estas formas interactivas técnico mediadas son hoy fuertes constructores de sentido, y en ese aspecto forman un actor fundamental en el momento de edificar un relato sobre la realidad.

En relación a este fenómeno, en donde se está produciendo y compartiendo contenidos constantemente, muchos de ellos violentos y re victimizantes; se necesita un abordaje conceptual que permita interpretar y dilucidar toda la suerte de posibilidades que se desprenden de la producción y consumo de contenidos digitales.

En ese sentido, descolla como campo fronterizo las humanidades y el humanismo digital, el cual permite generar un análisis centrado en la incidencia de las tecnologías digitales en la re configuración epistémica y ontológica del ser humano actualmente.

El humanismo y las humanidades Digitales se fundamentan desde diversos campos interdisciplinarios, los cuales generan diferentes aportes para entender el impacto y las

---

videojuegos, etc.) que involucran no sólo distintas plataformas, sino también distintos lenguajes y sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etcétera). Por lo tanto, se habla de una nueva narrativa. A pesar de que las narrativas transmedia no son tan nuevas como creeríamos (se practican desde la historia de la humanidad), el término sí es nuevo, y lo fascinante de ellas es el entramado de las historias, que pueden crecer y crecer a través de los distintos personajes y situaciones que desarrollemos en cualquier ámbito y circunstancia.

relaciones de las tecnologías con la visión de lo humano, su uso y aplicación en los procesos de investigación actual.

En este campo, aparecen imbricadas diferentes ciencias del conocimiento, que abren y posibilitan nuevas formas de interpretación e investigación, así como de la enseñanza de las humanidades y la construcción de memoria histórica desde los nuevos escenarios tecnológicos de la comunicación y la educación.

Para el ámbito educativo, es fundamental tener comprensión sobre los fenómenos complejos de la educación y la investigación actual, además de seguir el recorrido crítico analítico del humanismo digital en su aparición y repercusión para América Latina. Así, hablar de humanismo digital, implica abordar los aspectos teóricos y conceptuales de una reflexión, ampliamente debatida y cuestionada, pero cada vez más necesaria y con implicaciones profundas en la vida de los seres humanos, en la que las diversas corrientes plantean la imposibilidad de escapar al rompimiento, entre la persona humana y los problemas tecnológicos, con las consecuencias implicaciones que ello acarrea.

Los diferentes usos que se están desarrollando actualmente de las tecnologías digitales muestran un sinfín de posibilidades al momento de darle sentido y significado a los distintos hechos, sin embargo no están exentos de peligros a la hora de generar una hipermediación efectiva al momento de hacer posible la enunciación de los relatos emanados del conflicto.

De esta forma, el principal reto es lograr comprender el entramado de intencionalidades que se devienen del uso, extensivo y excesivo en algunos casos, de las tecnologías digitales, los cuales pasan por el mero consumo, asociado a las lógicas del mercado hasta el posicionamiento de mensajes de odio, entre otros.

Esta situación requiere un profundo análisis de las implicaciones del uso y posicionamiento de mensajes y enunciados por parte de los productores de contenidos, en particular de los jóvenes educandos que necesitan entender y apropiarse, no solo como se usan esas tecnologías digitales, sino la repercusión de sus mensajes dentro de una comunidad determinada.

Por ello, el humanismo y las humanidades digitales permiten poner en constante tensión los conocimientos tecnológicos con los fines que se derivan de su uso a partir del constante enfoque crítico sobre las consecuencias de un uso inadecuado del repertorio de medios tecnológicos digitales para la resignificación de la memoria.

De esta forma, sin ese componente crítico del uso de las tecnologías se termina realizando un ejercicio meramente instrumental que no coadyuva a la generación de caminos y vías para la reparación simbólica.

En ese sentido, las humanidades y el humanismo digital permite la creación de un horizonte de sentido desde la dignidad humana a toda una suerte de prácticas mediadas por la tecnología para poder construir una serie de relatos que logren vincular nuevos significados de lo que aconteció en el conflicto desde valores éticos y morales que permitan la dignificación de la condición humana.

## **Capítulo 4**

### **4.1 Marco metodológico**

En el presente capítulo se describieron las metodologías y sus características utilizadas en la presente investigación, así como las técnicas e instrumentos aplicados al análisis de la información recabada en el desarrollo de este trabajo.

En ese sentido, el desarrollo del trabajo investigativo se entendió como como una suerte de procedimientos y acciones para generar un conocimiento científico. Según Hernández Sampieri “La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que

se aplican al estudio de un fenómeno”. (Sampieri, 2010) en donde se pretendió sistematizar una serie de datos e informaciones tomadas de las experiencias, en este caso de los docentes de varias instituciones públicas de Bogotá que han abordado temas relacionados con el conflicto armado en Colombia, las cuales requirieron ser analizadas a la luz de las hipótesis establecida de fenómenos similares y desde los distintos conceptos que pueden ayudar a interpretarlos de una forma viable y acertada.

#### **4.2 Enfoque investigativo y perspectiva epistemológica**

En esta investigación se quiso desarrollar un enfoque cualitativo, el cual estudia una serie de fenómenos que se traducen en datos que suceden de forma natural dentro de un espacio y tiempo determinado en torno a una serie de situaciones específicas que a la postre fueron analizados inductivamente de distintas formas y métodos con la pretensión de darle sentido y alcance.

Estos datos e informaciones, ya sean palabras, e imágenes, entre otros; se decantaron mediante un proceso que analizó un número limitado casos o fenómeno y que tuvieron una posibilidad ilimitada de variantes de interpretación a la luz de distintas hipótesis y teorías epistemológicas.

*la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.” (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 35)*

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación se enmarcó dentro de la perspectiva cualitativa, ya que permite dar sentido a los distintos fenómenos y situaciones que se abordan de forma multidisciplinaria a partir de una construcción social de conocimiento, en donde

*No hay una realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente, por consecuencia, múltiples construcciones mentales pueden ser aprehendidas sobre ésta, algunas de las cuales pueden estar en conflicto con otras; de este modo, las percepciones de la realidad son modificadas a través del proceso del estudio (Mertens, 2005, pág. 92)*

De tal forma que, desde el constructivismo como enfoque epistemológico, se permitió en la presente investigación una mirada holística de las realidades abordadas en constante interacción, lo que permitió descollar el enfoque en un método que permitió la participación de distintos actores en medio del desarrollo de los fenómenos estudiados.

A partir de la necesidad de generar una comprensión de los diferentes fenómenos estudiados en relación a las experiencias docentes en relación a los objetivos de investigación propuestos, se quiso desarrollar esta investigación cualitativa, la cual permitió hacer un análisis de las diferentes acciones que los docentes y sus prácticas pedagógicas que emergen de su cotidianeidad en el espacio escolar frente las posibles contribuciones de las mediaciones pedagógicas multimodales (análogas y digitales), basadas en experiencias y saberes de agentes educativos, a la configuración de pedagogías de la memoria y a al humanismo y humanidades digitales que aporten a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto en colegios oficiales de Bogotá.

#### **4.3 Estrategia metodológica**

El desarrollo de la estrategia metodológica es la que permitió generar los criterios para valorar y analizar los datos e informaciones recogidos en esta investigación por medio métodos, técnicas y procedimientos que constituyen una secuencia ordenada y planificada permitiendo la sistematización del proceso investigativo.

El trabajo “Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica de niños y niñas en Bogotá: una mirada desde la alfabetización multimodal crítica”, se desarrolló a partir de la recolección de datos generados por diferentes actividades como lo fueron las entrevistas narrativas y talleres realizados con varios docentes de instituciones públicas de Bogotá, en particular aquellos que han venido realizando diversas actividades, que de una u otra forma, abordan los elementos que se desarrollan en esta investigación.

Las informaciones emanadas de sus experiencias, así como los ejercicios desarrollados en el curso-taller, se constituyen en el material base de este trabajo de investigación.

De esta forma, se realizaron sendas entrevistas semi estructuradas, la cual a partir de la elaboración de unas preguntas básicas y abiertas se fueron abordando de forma natural los temas de interés en torno a la contribuciones de las mediaciones pedagógicas multimodales (análogas y digitales), basadas en experiencias y saberes de agentes educativos, a la configuración de pedagogías de la memoria y a al humanismo y humanidades digitales que aporten a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas del conflicto en colegios oficiales de Bogotá.

En ese sentido, este trabajo abordó desde la perspectiva narrativa de la investigación, la cual permitió “comprender los hechos singulares que constituyen la vida de una persona o grupo, en tensión o en correspondencia con los hechos que tienen lugar en un radio de acción más amplio” (Amador Baquiro, 2016, pág. 1338).

De esta forma centramos nuestro ejercicio desde la investigación biográfico narrativa en educación, donde los relatos auto biográficos de los docentes emanados de conversaciones y diálogos acerca de sus experiencias e iniciativas el abordaje de temas relacionados con el conflicto armado en relación a la incidencia que este tuvo en niños, niñas y jóvenes de colegios públicos en Bogotá, a partir de un ejercicio “interactivo, en que se representa el curso de una vida individual, en algunas dimensiones, a requerimiento del investigador; y posteriormente, una vez transcrita es analizada para dar significado al relato.” (Bolívar, 2010)

Por lo tanto, a partir de las distintas experiencias narradas por los docentes y a la luz de los objetivos propuestos en este trabajo se establecieron los siguientes temas e instrumentos de análisis.

Objetivo	Tema	Instrumento de análisis
1. Caracterizar experiencias educativas en dos colegios de Bogotá con presencia de niños y niñas víctimas del conflicto armado, que hayan desarrollado iniciativas sobre memoria histórica, paz y/o reconciliación.	- Situaciones o circunstancias que promueven y motivan la inclinación a desarrollar una propuesta pedagógica sobre los alcances del conflicto y sus incidencias en los jóvenes estudiantes a partir de la memoria histórica.	- Entrevista semi estructurada.

<p>2. Explorar en espacios escolares de co-construcción de conocimientos, la creación colectiva de pedagogías de la memoria con profesores, niños y niñas (víctimas y no víctimas) y otros agentes educativos, basados en el enfoque de alfabetización multimodal crítica junto con el humanismo y humanidades digitales</p>	<p>Actividades desarrolladas por los docentes en los espacios de construcción colectiva en relación a la reparación simbólica, las pedagogías de la memoria y el y las humanidades digitales</p>	<p>-Entrevista semi estructurada</p>
<p>3. Proponer mediaciones pedagógicas analógicas y digitales sobre la memoria histórica del conflicto armado y la paz en Colombia, basadas en la</p>	<p>Diseño de mediaciones pedagógicas basadas en las pedagogías la memoria desde el enfoque multimodal crítico</p>	<p>-Taller pedagógico</p>

<p>alfabetización multimodal crítica, desde algunos elementos del humanismo y humanidades digitales que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas de la guerra.</p>		
---	--	--

(Tabla1)

#### 4.3.1 La entrevista Semi estructurada

Desde el enfoque cualitativo, las entrevistas semiestructuradas se presentaron como un instrumento útil que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de las personas sujetos de investigación. En esta técnica de entrevista se determinó de antemano cual es la información relevante que se quiere conseguir.

En el caso de esta investigación se estableció de antemano un temario y una serie de preguntas abiertas que permitió abordar las temáticas centrales sin limitarlas con el fin de recabar mayor información y nuevos matices de las respuestas, logrando entrelazar diferentes temas que se van ampliando en la medida que el dialogo se hace más profundo. La entrevista semi estructurada permitió obtener un acercamiento a los supuestos explícitos y “sirven al propósito de hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado” (Flick, 2012, pág. 96)

### 4.3.2 El taller Pedagógico

El taller pedagógico es el lugar en donde se fusionó la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, en este sentido, este instrumento permítela socialización, transferencia, apropiación y desarrollo de competencias de los participantes desde sus contextos de acción. (Ghiso, 1999)

En caso del taller realizado se pudo desarrollar una propuesta participativa que logró descollar sus experiencias y visibilizar los saberes que los docentes ponen en práctica al momento de abordar las temáticas de interés de este trabajo de investigación.

### 4.4 Perfil y características de los participantes

Dentro de las características generales de los docentes que participaron, tanto en las en las entrevistas como en los talleres, cabe destacar las siguientes:

1. Todos son licenciados en humanidades y/o ciencias sociales y han desarrollado estudios pos graduales en áreas relacionadas a la educación.
2. los docentes que participaron en el ejercicio poseen una amplia trayectoria de más de cinco años como mínimo como docentes de instituciones públicas y privadas.
3. Poseen un gran compromiso social y muestran una preocupación permanente por la situación económica, política, social y cultura del país y en particular por la de las comunidades en donde ejercen el magisterio.
4. Reconocen la necesidad de abordar temas relacionados al conflicto en los diferentes espacios pedagógicos.

Dentro de las características específicas de los dos docentes entrevistados, los cuales se les cambia el nombre por petición de los mismos se encuentran las siguientes:

<b>Nombre</b>	Eduardo
---------------	---------

<b>Formación profesional/académica</b>	<b>Licenciado en filosofía y letras. UST. Especialista en educación con dificultades en el aprendizaje, especialista en informática y telemática. Maestría en educación y actualmente esta en segundo año de Doctorado en educación</b>
<b>Área</b>	<b>Lengua castellana</b>
<b>Estrategia o iniciativa liderada</b>	<b>OLE</b>
<b>Años de vinculación en el colegio</b>	<b>4 años y 6 meses</b>
<b>Característica destacada:</b>	Desde el grado noveno ya tenía conciencia de la educación como un elemento transformador.

<b>Nombre</b>	María
<b>Formación profesional/académica</b>	<b>Licenciada en ciencias sociales Maestría en Educación</b>
<b>Área</b>	<b>Ciencias Sociales y Ética</b>
<b>Estrategia o iniciativa liderada</b>	<b>Catedra de paz</b>

<b>Años de vinculación en el colegio</b>	<b>4</b>
<b>Característica destacada:</b>	Sus tíos únicos profesionales en su familia son maestros y fueron, junto a su hermana - también licenciada- quienes Las motivó a ingresar a la universidad pública y ser docentes del distrito.

(Tabla 2)

#### 4.5 Matriz de sistematización

La forma como se sistematizó la información y los datos recabados por los instrumentos de recolección de desarrolló de la siguiente forma:

Información textual	Estructura significativa	Información de primer nivel	Códigos Abiertos
---------------------	--------------------------	-----------------------------	------------------

(Tabla 3)

Con el objeto de hallar las categorías emergentes emanadas de cada instrumento se desarrolla la siguiente matriz:

Códigos abiertos	Códigos seleccionados agrupados por afinidad semántica	Categorías emergentes
------------------	--	-----------------------

(Tabla 4)

#### 4.6 Criterios de interpretación

La interpretación de los datos obtenidos a partir de la implementación de los instrumentos antes mencionados se generó haciendo un ejercicio de triangulación o cruce entre la información emanada la recolección, sistematización y lo expuesto en el marco teórico.

Para tal efecto se desarrolla la siguiente matriz de interpretación:

Categorías	Información textual	Teorías	Interpretación
Emergentes			

(Tabla 5)

#### **4.5 Criterios éticos**

De acuerdo con los principios establecidos en las normas internacionales y nacionales sobre tratamiento de datos en investigaciones académicas se establecieron los siguientes criterios éticos

- Expresar claramente los riesgos y las garantías de seguridad que se brindan a los participantes. En ese sentido se cambiaron los nombres de los docentes que participaron en este trabajo
- Contar con el Consentimiento Informado de los sujetos de investigación sobre el sentido y alcance de este trabajo.

## Capítulo 5

### 5.1 Hallazgos

Los hallazgos o resultados del presente trabajo de investigación se desarrollaron en tres momentos a partir de cada uno de los objetivos específicos propuestos.

En ese sentido, para cada objetivo se estableció el cruce entre la información y los datos establecidos en los instrumentos mencionados en el anterior capítulo.

**5.2 Objetivo 1: Caracterizar experiencias educativas en dos colegios de Bogotá con presencia de niños y niñas víctimas del conflicto armado, que hayan desarrollado iniciativas sobre memoria histórica, paz y/o reconciliación.**

La primera experiencia caracterizada se desarrolló en el colegio Hernando Duran Dussan ubicado la localidad de Kennedy, el cual orienta los principios y valores, la educación de calidad y la dirección y gestión para el mejoramiento continuo de la institución educativa con tres condiciones básicas, que los equipos líderes de la institución educativa permiten y favorecen: pertenencia, pertinencia y coherencia.

En este colegio, se realizó la observación a la experiencia Oralidad Lectura y escritura (OLE) “la experiencia de contar” Liderada por el Docente 1. El cual es Licenciado en filosofía y letras de la U. Santo Tomás, Especialista en educación con dificultades en el aprendizaje, especialista en Informática y telemática, con Maestría y adelanta estudios de Doctorado en educación. Actualmente es docente de lengua castellana y trabaja como profesor en una universidad con acreditación de alta calidad. .

La experiencia partió de una recopilación de cuentos cortos y crónicas escritos por los estudiantes, donde mostraron una situación vivida en relación a sus entornos y contextos de relacionamiento con las diversas situaciones emanadas de su cotidianeidad. En ese sentido el docente realizó proceso de motivación, donde el “objetivo central de la experiencia es que evidenciaran que la escritura se convertía en una manera de hacer catarsis referente a un problema o situación vivida” (Anexo 1).

Esta experiencia se llevó a cabo con niños y niñas en la jornada mañana, donde hicieron un evento para mostrarle a la comunidad educativa y familias todo su proceso y resultados.

-Escritura de crónicas y cuentos junto con la adaptación multimedia de los mismos

La segunda experiencia también se desarrolló en la localidad de Kennedy, en el colegio San Pedro Claver, el cual propende por una educación como de formación integral en donde los estudiantes desarrollan competencias cognitivas, socializadoras y valorativas a través de una estructura curricular interdisciplinaria que los prepara para adaptarse a la sociedad de manera activa y participativa, así como también para mejorar su proyecto y calidad de vida.

En este colegio, se realizó la observación a la experiencia llamada “cátedra de paz” de la Docente 2 de la jornada tarde, quien lleva 13 años en esta profesión, comenta que “inició como docente en un colegio del sector privado en bogotá, de allí pasó a la Universidad Piloto

de Colombia, finalmente hace unos 10 años se presentó al concurso docente del distrital y se ha dedica únicamente a los colegios oficiales desde entonces. Vinculada en este colegio lleva 3 años y medio, es docente de Ciencias Sociales y Ética, licenciada en Ciencias Sociales con Maestría en Educación.” ( Anexo 2)

La docente mencionó que en el año 2017 desarrolló todo lo que tiene que ver con el área de Cátedra de Paz, Ética y religión En lo referente al ejercicio analizado, éste se gestó desde la necesidad de apropiar los acuerdos y el proceso de paz que se estaba llevando a cabo en el país.

El ejercicio se llevó a cabo el con los estudiantes desde 5 hasta grado 11, quienes con los docentes del Ciencias Sociales gestaron la iniciativa. La cual se realizo en el el marco de la actividad academica “mes de paz y derechos humanos”.

Esté fue un trabajo que capto el interes de docentes y estudiantes en donde se presentó y expuso maquetas, carteles entre otros, temas relacionados al conflicto armado (grupos armados, víctimas, etc) para exponer acerca de ellos, Podían realizar representaciones de manera artística o narrativa, rituales de flores, de igual manera se llevaron a cabo charlas con víctimas y victimarios del conflicto armado.

En esta experiencia en particular, los conversatorios con actores directos del conflicto armado, generan una tensión entre el discurso teórico y la realidad que devienen en el rompimiento de la distancia entre lo enunciado y lo vivido.

Esa pérdida de la distancia entre el acontecimiento, la víctima y el victimario es lo que se entendería como un espectador emancipado, en donde, según Rancière se requiere una construcción conceptual que genere al menos un punto de convergencia entre el emisor y el receptor de un mensaje desde la necesidad de ponerse en los zapatos del otro para poder darle sentido al relato.

En ese sentido, por un lado se posibilita emancipar a los espectadores, en este caso los estudiantes, lo cuales rompen la pasividad de un simple receptor y posibilitan entender y comprender a aquellos que narran su relato como actores de primer orden en el conflicto armado.

Este estudiante que funge como espectador emancipado sería así ese observador atento a un relato ajeno a su perspectivas que para entenderlo tiene que ubicarlo con la imaginación y la memoria en su propia realidad, logrando sustraerlo del “embrutecimiento del paseante fascinado por la apariencia y perdido en la empatía que lo hace identificarse con los personajes de la escena. Por eso hay que mostrarle un espectáculo extraño, inusual, un enigma que lo obligue a buscar el sentido.” (Rancière, 2010)

En ese sentido la experiencia continua, ya que cada año se plantea un objetivo diferente en relación al abordaje del conflicto. Para el siguiente año se gestó la experiencia “adopta una víctima”, en donde cada estudiante escoge una víctima para hablar de ella a sus demás compañeros como un juego de alteridad que logra poner en relacion la experienci del otro en relacion a la conexión personal.

Igualmete, la docente mencionó la importancia de esta experiencia ya que “formar seres humanos para vivir es más importante que impartir contenidos. Que sean sensibles a la realidad para no repetir la historia. Como en ese sentido, siempre he insistido que si el conflicto no se soluciona revive en las generaciones venideras. Por ello hablar del conflicto colombiano, aprender a perdonar y no repetir es fundamental” (Docente del colegio San Pedro Claver).

La docente puso como eje central que para que los estudiantes tengan buenos resultados, debe haber un proceso constante, es por ello que cada año ella continua con este proceso. No se centró en el conflicto armado Estado-Guerrilla, sino lo que ha implicado el conflicto en toda

la historia de Colombia. Las mediaciones multimodales que se utilizaron en esta experiencia han sido

- Narrativas creadas por los mismos estudiantes.

- Reflexión sobre material Audiovisual

- Conversatorios con distintos actores del conflicto.

**5.3 Objetivo 2: Explorar en espacios escolares de co-construcción de conocimientos, la creación colectiva de pedagogías de la memoria con profesores, niños y niñas (víctimas y no víctimas) y otros agentes educativos, basados en el enfoque de alfabetización multimodal crítica junto con el humanismo y humanidades digitales.**

Al analizar lo arrojado por los instrumentos de recolección de información para poder caracterizar las experiencias, lo primero es entender los distintos motivantes que generaron el abordaje de las iniciativas relacionadas con el conflicto armado y la memoria histórica en el marco de acciones de promover la reconciliación.

En ese sentido, el análisis de las entrevistas arrojó varios elementos que se pueden estructurar desde el análisis de las experiencias de los docentes en el desarrollo de sus iniciativas.

### **La experiencia personal del docente**

Dentro del análisis realizado en las dos entrevistas realizadas junto con lo desarrollado en el curso taller se encuentra que un factor determinante a la hora de entender el sentido y alcance de las iniciativas efectuadas por los docentes es su vinculación personal a las problemáticas estudiadas.

Esta se evidencia en la forma como articulan los diferentes procesos que desarrollan a partir de su experiencia y trayectoria docente, en donde el relacionamiento directo con temas como exclusión, desplazamiento, conflictos entre las lógicas rurales y urbanas se abordan a partir de sucesos y situaciones que han marcado sus vidas personales.

En el caso del docente 1, en el desarrollo de la entrevista enfatizó en la importancia de la educación y la memoria como un elemento transformador, dando a entender como su propia experiencia lo hace explorar el desarrollo de una conciencia social, a partir de la comprensión de problemáticas asociadas a la etapa juvenil.

En su relato, comentó la experiencia significativa dentro su ejercicio docente de como varios jóvenes de origen rural no logran insertarse en las lógicas urbanas, trayéndoles graves problemas de adaptación al mundo de la ciudad. Esta situación se volvió recurrente en el desarrollo de la entrevista al narrar la experiencia similar de jóvenes migrantes, en particular de origen venezolano a entornos nuevos y hostiles que se manifiestan en el espacio escolar.

Igualmente, la docente 2, desde su experiencia personal, entiende la educación como un elemento de transformación y de movilidad social, en especial en las zonas rurales, como la de donde es oriunda la entrevistada, y comprende la realidad del migrante desde una dimensión personal.

En ese sentido, como una característica inicial de las experiencias analizadas es que de una u otra forma, muchas de las circunstancias que abordaron en sus iniciativas relacionadas al conflicto, la reparación y la reparación simbólica, están asociadas a experiencias, situaciones y contextos personales que se han vivido dentro y fuera del espacio de trabajo como docentes.

Los docentes compartieron una suerte de experiencias directas e indirectas en correspondencia a los eventos generados en el marco del conflicto relacionando su memoria

individual directamente a la memoria de sus estudiantes, logrando en un ejercicio de alteridad que permite comprender y sintonizarse con las situaciones que han vivido muchos niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto.

Aunque existan una memorias individuales y diferenciadas por modos, lugares y circunstancias; estas se empiezan a articular de forma colectiva a partir de las iniciativas que generan los docentes, en donde “los recuerdos son evocados desde afuera, y los grupos de los que formo parte ofrecen en cada momento los medios de reconstruirlos, siempre y cuando me acerque a ellos y adopte, al menos, temporalmente sus modos de pensar...” (Halbwachs, 2004)

Para Halbwachs la memoria es siempre social, esto lo indica el hecho de que el recuerdo solo emerge en relación con personas, grupos, lugares o palabras; por lo tanto ese relacionamiento de las experiencias propias de los docentes y la de los estudiantes permite la apropiación de los conceptos emanados -en el caso concreto de estudio- de las iniciativas emprendidas por los docentes.

Estas iniciativas se enmarcan, en lo se puede establecer como una suerte de vasos comunicantes entre el las experiencia docentes y las de los estudiantes con el propósito de poder significar acontecimientos de la historia reciente asociados a hechos traumáticos emanados del conflicto colombiano.

En ese sentido, el ejercicio de visibilizar los distintos testimonios sobre el conflicto, incluyendo los de los docentes,

...se hacen más evidente cuando se piensa en que aportan algo que no es idéntico al conocimiento puramente documental. Los testimonios son importantes cuando se intenta comprender la experiencia y sus consecuencias, incluido el papel de la memoria y los olvidos en que se incurre a fin de acomodarse al pasado, negarlo o reprimirlo. (LaCapra, 2009, pág. 76)

Por lo tanto, las iniciativas generadas por los docentes se enfocan en generar una conexión personal entre las experiencias individuales, las cuales se testimonian por medio de sendas narraciones, y las memorias colectivas frente a los hechos más relevantes en relación al conflicto y su incidencia en su presente.

En general, el tema de memoria histórica está asociado a los hechos significativos que los estudiantes pueden relatar en relación a las experiencias que se han vivido de primera mano frente al conflicto armado. Sin embargo, las narrativas relacionadas a la memoria que hacen los estudiantes propiciadas por él; no se circunscriben únicamente a los temas del conflicto, sino que son relatos que tocan temáticas relacionadas con lo cotidiano, entre ellas la drogadicción y los problemas juveniles.

Las iniciativas de construcción de memoria histórica emprendida por los docentes busca posibilitar la generación de relatos de diferente índole, como crónicas y cuentos en distintos formatos, que permita re significar las experiencias individuales y colectivas que de una u otra forma son traumáticas, superando el dolor de eventos devenidos de su cotidianidad altamente conflictiva como medio de reparación. (Castrillón, 2016)

### **5.3.2 El diálogo como experiencia integradora**

Otro de los elementos que se destacó dentro de la caracterización que se desarrolla de las dos experiencias de los docentes entrevistados es el diálogo como uno de los elementos que sirve de eje de las experiencias emprendidas.

De esta forma, Para el docente 1, el dialogo posibilitó encuentros entre la realidad objetiva y las distintas interpretaciones que se tienen de los hechos. Es altamente reiterativo en el uso extendido de este término y lo combina constantemente con otros términos para darle sentido y alcance al desarrollo de su experiencia.

En la entrevista realizada, para el docente, el dialogo entre compañeros docentes, directivos y estudiantes es el motor que permite y propicia encuentros de lo diverso y distinto. Propicia encuentros, genera consensos y permite reconocer al otro, al diferente como un actor valido en los diferentes proceso que se desarrollan en el colegio.

En ese mismo sentido, para el docente 2, el diálogo es un elemento central del proceso que desarrolla. Aunque no hay un uso extensivo del término, este si tiene una importancia significativa en el desarrollo del proceso, ya que es se llega al dialogo para poder comprender y mediar las situaciones devenidas del conflicto que se presenta en el espacio escolar.

“Ese rencor que había y que aún hay entre mis estudiantes me motivo a trabajar a partir del diálogo de las diferentes situaciones relacionadas al conflicto y la forma como nos afecta.”  
(Anexo entrevista 2)

En ambas experiencias se puede reconocer el diálogo como uno de los principales posibilitadores del desarrollo de las iniciativas que se estudian, sin embargo el abordaje conceptual es diferente para cada experiencia.

Para el docente 1, el concepto de diálogo se circunscribe a lo que Freire llamo una relación horizontal de una persona con otra. En ese sentido este

Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de “empatía” entre ambos. Sólo allí hay comunicación (Freire, Concientización y Alfabetización de Adultos, 1974, pág. 15)

Aquí, la experiencia expuesta del docente 1 de lo que para Freire es concientización, o sea despertar de la conciencia crítica, crear capacidad de enjuiciamiento, por medio de un

constante ejercicio de generación de conciencia partir de una visión crítica de las experiencias que hacen parte de la iniciativa que desarrolla el profesor.

En ese sentido el diálogo educativo se manifestó como la antítesis de la manipulación, del adoctrinamiento, de la imposición de las ideas del educador. Exige al educador una serie de virtudes que debe tener para dialogar: humildad, amor, fe, esperanza, pensamiento crítico. (Freire, Pedagogía del oprimido, 1973)

Asimismo, el ejercicio propuesto por la docente 2 se puede interpretar desde la acción comunicativa que plantea Habermas en donde la comunicación, en especial el diálogo permite desescalar las diferentes situaciones violentas relacionadas con las experiencias de los niños, niñas y jóvenes víctimas del conflicto armado.

En la experiencia del docente 2 el diálogo y la comunicación se convierte en un dispositivo que desactiva las distintas expresiones de violencia que se generan en el espacio escolar, en especial las que derivan de las situaciones asociadas al conflicto armado.

En ese sentido, se entiende que la incomunicación genera toda una suerte de violencias ya que no se es capaz de ver y percibir al otro dentro del mismo espectro de la realidad en donde se están relacionando.

El otro es un extraño del que no se conoce nada y por lo tanto carece de valor; para cuando se produce una situación de incomunicación y, por tanto, de violencia más o menos encubierta, los hablantes deben crear una situación ideal de habla en la que cada hablante se olvida de las diferencias de poder, sexo, edad... y de las normas compartidas, ya que la violencia reinante las ha puesto en duda, y deben tener así igualdad de oportunidades para expresar los mejores argumentos que posean para defender su postura. (Habermas, 1987)

Como elemento general de las dos experiencias de los docentes entrevistados se encuentra el diálogo como una categoría transversal, que generada desde diferentes

situaciones igualmente cumple su papel como poderoso mediador pedagógico y elemento base para poder caracterizar las iniciativas.

También en esta caracterización se puede encontrar como el desarrollo de las iniciativas se abordaron los diferentes elementos asociados al conflicto desde la pluralidad de las voces de los distintos actores.

En estas experiencias, el empoderamiento por parte de los estudiantes se cimienta en la capacidad de poder comprender las diversas realidades que se conectan por medio de las mediaciones establecidas en el diálogo. En ese aspecto las diferentes propuestas expresivas cumplen la finalidad de poder acercar al otro a una multiplicidad de dimensiones interpretativas que permiten la construcción de sentido desde varios puntos de vista, permitiendo una mejor comprensión de todos los actores de las iniciativas los distintos relatos que ofrecen sobre la realidad relacionada al conflicto y sus vivencias cotidianas dentro y fuera del espacio escolar.

**Objetivo 3: Proponer mediaciones pedagógicas analógicas y digitales sobre la memoria histórica del conflicto armado y la paz en Colombia, basadas en la alfabetización multimodal crítica, desde algunos elementos del humanismo y humanidades digitales que contribuyan a la reparación simbólica de niños y niñas víctimas de la guerra.**

A partir de lo expuesto por los dos docentes que compartieron sus experiencias e iniciativas de co construcción de creación colectiva en relación a las pedagogías de la memoria resaltan las siguientes:

En el caso de las experiencias de los dos docentes entrevistados se destacó la generación de narrativas análogas y digitales, las cuales se ubican dentro o de la iniciativa OLE (Oralidad Lectura y escritura) y la catedra de la paz los ejercicios de poder relatar los diferentes hechos de su cotidianidad, presentó una la posibilidad de relatar diferentes sucesos a partir de un

orden temporal en que ocurrieron, a menudo por testigos presenciales o contemporáneos, ya sea en primera o en tercera persona.

En ese sentido, un primera practica co creadora entorno a las pedagogías de la memoria la crónica, la cual como mediación y recurso pedagógico, linda entre lo historiográfico, lo literario y lo periodístico, en donde el cronista hace uso de un lenguaje sencillo, directo y personal para describir distintas situaciones o hechos por medio la narración de acciones y acontecimientos. En ese sentido el cronista presenta referencias de espacio y tiempo que permiten al lector ubicar los distintos hechos narrados de forma ordenada y secuencial.

El sentido y alcance de la realización de crónicas en sobre los diferentes eventos que se relacionan con las incidencias de jóvenes, niños y niñas dentro del espacio escolar se configura como un recurso para darle sentido a las distintas experiencias vividas y lograr significarlas desde una perspectiva personal que pueda ser comprendida por otros miembros de la comunidad académica.

La crónica sirve, si es que sirve, para tratar de entender o para plantearse más y mejores preguntas sobre aquello que vamos a contar” y agregó: “¿Cómo haces para contar lo desconocido si no es a partir de lo que ya conoces? Yo querría creer que una buena crónica es eso: es algo que sirve para tratar de acercarte a lo desconocido a partir de lo que ya conoces. (Caparrós, 2020)

De esta forma, el ejercicio de relatar hechos relacionados con el conflicto armado, que van desde desplazamientos forzados, desaparición forzada, despojo de tierras violaciones y homicidios, entre otros; permite por un lado, reconocer narrativas alternativas al discurso oficial sobre el conflicto. Y por otro lado propuso interrogantes sobre lo que se conoce del conflicto desde el currículo, la historia oficial y los medios masivos de comunicación.

Por lo tanto, la construcción subjetiva de relatos veraces por parte de los estudiantes se configuró como una forma de explicar lo acontecido en relación a diferentes hechos históricos desde una perspectiva íntima y personal; a la vez que hace partícipe de su experiencia a los demás compañeros.

Sin embargo, el ejercicio de relatar desde la óptica personal distintos sucesos devenidos del conflicto armado solo es una parte de la experiencia, ya que la mediación pedagógica emergió cuando estas experiencias son compartidas y fomentan un diálogo que permite una mirada crítica de lo acontecido.

La crónica como ejercicio expresivo supera la sensibilización de los hechos y logra posibilitar una reflexión profunda sobre las incidencias del conflicto en los espacios más íntimo de los individuos así como las afectaciones colectivas a los distintos grupos sociales. Esta reflexión puso en tensión el concepto de verdad histórica que se expone desde los escenarios del poder hegemónico como los son los medios de comunicación y el discurso oficial que hace parte de los currículos en los colegios y escuelas públicas.

De esta forma, el ejercicio de construcción colectiva que se generó desde la realización de crónicas, tanto análogas como en formatos digitales, que relatan desde la mirada infantil y juvenil los sucesos devenidos del conflicto armado, insertándose como una forma de desarrollar las pedagogías de la memoria ya que funge a partir de la

posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad

de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano. (Ortega, Merchan, & Velez, 2014, pág. 5)

Asimismo, el ejercicio de realizar crónicas de los diferentes eventos relacionados al conflicto, se traduce en una apuesta para poder “gestionar distintos tipos de conocimientos para educar (incluyendo saberes del mundo de la vida); producir aprendizajes colectivos e interaprendizajes, orientados hacia la generación de proyectos alternativos y críticos<sup>17</sup>; y fomentar la producción – expansión - distribución del significado.” (Amador, 2020, pág. 82)

En concordancia con lo anterior, la crónica permitió por un lado, componer una narrativa de las vivencias de cada estudiante y posibilitar un ejercicio de relacionamiento de los hechos y sus contextos a través de las descripciones de los lugares y los tiempos, lo cual permite cuestionar el pasado y el presente y generar preguntas sobre el significado de los hechos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Por otro lado, cada estudiante al compartir las crónicas,-y hacerlas visibles a los demás- posibilita una acción dialógica sobre lo narrado generando un cruce de significados entre la experiencia personal y la colectiva, lo cual permitió plantear elementos críticos de la realidad abordada a partir de marcos de interpretación que el docente genera a partir de las preguntas orientadoras que hacen los docentes.

Igualmente, dentro de construcción de narrativas que se desarrollaron en las iniciativas presentadas por los docentes entrevistados se encuentra la experiencia 360° Tour Creator, la cual, a partir generación de contenidos multimodales, generó una suerte de hipermediaciones a partir apuestas interactivas multimediales<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Término que proviene del inglés que, según la Real Academia de la lengua Española, en donde se utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información.

De esta forma, la generación de narrativas por medio de la herramienta de Google Expediciones y Tour Creator fue utilizada por el docente 1 con el fin de que los estudiantes aprendan a tomar fotografías desde diferentes ángulos o a buscarlas en Google” ( Anexo 1) con el fin de para “referenciar con imágenes tomadas desde distintos ángulos varios enfoques y generar nuevas posibilidades de interpretación de los distintos hechos que se aborden”( Anexo 1)

El uso de esta aplicación educativa de inmersión permitió, tanto a profesores como a estudiantes, generar narrativas a través del desarrollo de recorridos digitales de realidad virtual y aumentada<sup>3</sup>. En el caso del docente 1, el interés por el uso de estas herramienta digitales para la construcción de nuevos escenarios de interpretación de la realidad desde la visión de los estudiantes se convirtió en un interesante ejemplo de como la irrupción de nuevos medios, en este caso novedosas aplicaciones digitales, permite nuevas formas expresivas que a la postre, aunque narren los mismos hechos que se escriben en una crónica, pueden tener distintos abordajes interactivos gracias a las amplias posibilidades mediadoras que se generan a partir del uso y apropiación de las tecnologías de la información y comunicación emergentes.

Cuando McLuhan acuña su afamada frase “El medio es el mensaje” (McLuhan, 2000) afirmando que las características propias de medio en que se comunica un contenido prefigurara el tipo de mensaje y su forma de impactar en el receptor. Como ejemplo de esto podemos ver lo diferente que puede llegar a ser una a video llamadas, en donde se conjugan sonidos e imágenes; a una simple llamada telefónica la cual únicamente trasmite información por medio del audio. En el video llamado se tiene la posibilidad de ver la comunicación no verbal que se emite, entregando un valioso referee de interpretación contextualizado de la

---

<sup>3</sup>Es un entorno que simula al mundo como contenedor de diferentes objetos, ejecutado en base a reglas de juego previamente establecidas. Posee un entorno representado mediante el desarrollo de gráficos tridimensionales. Su comportamiento es dinámico, interactivo y se ejecuta en tiempo real.

comunicación emitida. En el ejercicio de la llamada, únicamente el receptor queda con la información que entrega el sonido.

En ese sentido, cuando los estudiantes construyeron sus narrativas, como las crónicas escritas, en formatos análogos desarrollan un ejercicio más profundo y creativo al momento de posicionar sus mensaje a ante los distintos receptores, ya que la limitaciones que el medio escrito le entrega les permitió desarrollar formas interactivas mediadas por la imaginación, la cual potencia la conexión emocional entre lo relatado y su significado profundo.

Sin embargo, al replicar este mismo ejercicio en las narrativas técnico mediadas, como en la aplicación Google tour creator, el ejercicio interactivo se centró en las formas de narrar sobre el contenido mismo que constituye el relato. Aquí se presentó la posibilidad que la información contextual supere el sentido y alcance de lo que el texto pretendió significar, lo cual amplió las posibilidades de interpretación y generó en los receptores una nueva forma de apropiar el relato de forma más libre.

Para el caso concreto del análisis de la experiencia en relación a la reparación simbólica y a las pedagogías de la memoria; por un lado, la herramienta permitió construir una ruta de interpretación de los eventos a partir de producir contenidos interactivos que permiten la conjunción de imágenes propias de su experiencia, como fotos de sus familiares o lugares en donde ocurrieron los hechos relacionados con el conflicto armado, sonidos como voces sus familiares, amigos o conocidos, ubicados en un mapa que permitió una mirada al sitio de los acontecimientos desde distintos ángulos.

En ese sentido, el análisis de ángulos y enfoques que se hizo en el espacio escolar, a partir del dialogo con el docente sobre los distintos relatos, interpretando las perspectivas narrativa que cada experiencia entregó; permitió, por un lado, la apropiación de diversos medios para el intercambio simbólico que permiten la creación de miradas alternativas

posibilitando la inmersión y producción libre de contenidos con fines de reparación simbólica; junto la conjunción de significados de cara a las hipermediaciones que se desarrollaron en el ejercicio.

Al hablar de hipermediación no nos referimos tanto a un producto o un medio sino a procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí. (Scolari, hipermediaciones , 2008)

Asimismo, los ejercicios presentados por los docentes, se complementaron con un análisis y reflexión sobre la incidencia de estas narrativas, tanto análogas como digitales en los escenarios mediáticos que funcionan como dinamizadores de los contenidos creados, en este caso en las redes sociales.

Aquí cabe destacar la experiencia compartida por el docente 1, quien generó en sus estudiantes una constante reflexión sobre los contenidos que se enuncian en las diferentes redes sociales que utilizan los estudiantes, en especial al momento de compartir las experiencias que en relación a los relatos relacionados a hechos relatados relacionados con el conflicto armado, en general de forma indirecta con el mismo.

De esta forma, los constantes ejercicios de reflexión sobre el sentido y alcance de lo compartido, tanto en los espacios escolares como en las redes sociales, amplió el diálogo sobre lo que significa cada experiencia y permite abordar de forma interactiva y sincrónica las diferentes manifestaciones que emanan de los distintos acontecimientos a los que se han visto abocados.

En este ejercicio mediador, según el docente 1, “aflora el humanismo”, ( anexo 1) en donde la reflexión sobre el uso de las tecnologías, por un lado entiende que lo importante no

es la herramienta tecnológica, sino lo que se aprendió para dignificar la experiencia y darle sentido a el ejercicio de la construcción de memoria frente a hecho relacionas con el conflicto armado, logrado entender son un medio mas no un fin en sí mismo.

Aquí, las experiencias desarrolladas por los docentes desarrolló un elemento relacionado a las humanidades y el humanismo digital que permitió interpretar la condición humana desde los nuevos escenarios tecnológicos a partir del constante ejercicio crítico sobre la incidencia en la construcción ontológica y epistemológica de las nuevas subjetividades que emana de la relación hombre tecnología.

Las Humanidades Digitales se definen también por formar parte de un espíritu de época –de nuestra época–, que toma consciencia plena del radical proceso de transformación cultural, social y epistemológica en el que nos encontramos; y por interiorizar una actitud que asume como irremediable el resquebrajamiento de los modos que hasta ahora habían primado en los procesos de acceso, producción y distribución del conocimiento. (Romero Frías & Sánchez González, 2012, pág. 15)

En ese sentido, los ejercicios desarrollados para la significación de los diferentes acontecimientos que se vivenciaron en el marco del conflicto armado, desde las herramientas digitales, con la pretensión de generar una posible reparación simbólica en los jóvenes, niños y niñas de colegios públicos en Bogotá requiere un particular abordaje desde el campo del humanismo y las humanidades digitales, ya que aquí confluyeron distintos elementos de interpretación y análisis de estos elementos comunicativos que están emergiendo.

Aquí, los espacios, en particular los técnicos mediados o digitales, de co construcción de conocimientos y saberes se pueden entender desde unas nuevas lógicas de relacionamiento de los escenarios y los hechos que permiten interpretar las realidades en que se han visto inmersos.

En ese sentido, jóvenes, niños y niñas víctimas del conflicto que se encuentran en instituciones públicas de la ciudad de Bogotá han empezado a construir sus memorias colectivas y desde varios escenarios, entre ellos los interactivos y digitales, como redes sociales, aplicaciones y herramientas digitales, entre otros; junto a los medios tradicionales que se gestan desde el espacio escolar relacionados con los modelos clásicos de aprendizaje y transmisión de conocimiento.

Esas memorias colectivas en construcción, devenidas de la interacción dialógica que se produjeron en la exposición y apropiación de los diversos relatos que comparten los estudiantes a través de diferentes recursos narrativos; permiten, por un lado la producción de sentido y significado de los hechos expuestos, y por otro un cuestionamiento sobre el papel de los nuevos medios en donde se comunican estas experiencias.

De esta forma, en el trabajo desarrollado a partir la exploración de los espacios de co construcción de saberes y conocimientos conexos con el conflicto armado, las pedagogías de la memoria y la reparación simbólica que se generó de las experiencias compartidas por los docentes se encuentran relacionados con la alfabetización multimodal crítica y elementos de las humanidades y el humanismo digital.

En el ejercicio de exploración de las iniciativas desarrolladas por los docentes. Se encontró varios elementos asociados a la alfabetización multimodal crítica y las humanidades y el humanismo digital en relación a la implementación de las pedagogías de la memoria.

En ese sentido, se destacan, en primer lugar, el taller pedagógico realizado en el marco del ejercicio de investigación; y en segundo lugar, las entrevistas semi estructuradas a los realizadas a dos docentes sobre sus iniciativas.

De esta forma, el taller pedagógico logró reconocer elementos sustanciales de las experiencias de varios docentes en torno a cómo se comprenden y aplican los conceptos de pedagogías de la memoria, la reparación simbólica, la alfabetización multimodal crítica y el humanismo digital.

Los temas y fechas en que se desarrolló el taller pedagógico son las siguientes

Tema	Fecha
Sesión 1: Introducción , presentación de las experiencias por parte de los docentes	Septiembre 4
Sesión 2 Pedagogías de las emociones para la paz; Narrativas y foto memorias	Septiembre 18
Sesión 3: Memoria Histórica y otras narrativas; Mediaciones: cine, literatura, teatro.	Octubre 2
Sesión 4: Alfabetización multimodal critica, taller intermedio	Octubre 16
Sesión 5: Reparación simbólica; mediaciones comunicación/arte, experiencias estéticas.	Octubre 30
Sesión 6: enfoque diferencial en los procesos de pedagogía de la memoria.	Noviembre 13
Sesión de cierre: Socialización de experiencias.	Noviembre 23

(Tabla 6)

En el desarrollo del taller se realizaron varias actividades teórico- prácticas que permitieron el reconocimiento de prácticas asociadas a los conceptos junto con la interpretación que hacen los docentes de las mismas.

Como resultado del ejercicio se logró identificar los criterios de abordaje conceptual en relación a las experiencias dentro del espacio escolar en donde desarrollan su práctica docente.

Dentro de los elementos que resultaron del taller y las entrevistas:

- Reconocimiento y apropiación los conceptos asociados a las pedagogías de la memoria, reparación simbólica, mediaciones multimodales críticas y humanismo digital.
- Se comparten experiencias en torno al quehacer pedagógico en relación a las pedagogías de la memoria y la reparación simbólica, la alfabetización multimodal crítica junto con el humanismo y las humanidades digitales
- Proponer mediaciones pedagógicas de forma colectiva y colaborativa a partir de la investigación- acción desarrollada de cara a posibilitar una hoja de ruta de reflexión, análisis e implementación de nuevos mecanismos para abordar el problema central de este trabajo.

## Capítulo 6

### Conclusiones

Las diferentes iniciativas emprendidas para lograr una reparación simbólica efectiva a niños , niñas y jóvenes estudiantes de instituciones oficiales en la ciudad de Bogotá se ha convertido en un reto que han asumido varios docentes, que desde su visión personal y pedagógica, han intentado allanar la mejor ruta para lograr su cometido.

En este trabajo de investigación se analizaron sendas iniciativas de docentes que iniciaron esa ruta reparadora por medio de iniciativas que lograron conjugar varios elementos conceptuales y al mismo tiempo identificar nuevos escenarios de acción mediadora en el espacio escolar.

En ese sentido, el trabajo da cuenta de como esas experiencias se decantan y permiten el reconocimiento de elementos comunes y al mismo tiempo otros muy particulares frente al abordaje de las distintas situaciones y circunstancias asociadas al conflicto armado.

En ese sentido, cabe destacar el compromiso que desarrollan los docentes frente a las diferentes situaciones que se abordan dentro y fuera del espacio escolar en relación a los temas del conflicto armado.

Este compromiso se evidencia en la búsqueda de recursos, herramientas y todo tipo de elementos prácticos y conceptuales que permitan, por un lado, significar de forma crítica los diversos acontecimientos personales y colectivos por medio de una explicación ampliada desde distintos ángulos y posibilidades interpretativas, y por otro aportar a la generación de una

conciencia crítica por parte de los estudiantes de su realidad encontrado caminos para la transformación de la misma.

Los ejercicios narrativos que se propiciaron desde las distintas mediaciones pedagógicas, tanto análogas como digitales, han permitido un abordaje múltiple de las distintas ópticas que se generan frente a la complejidad de entender e interpretar las incidencia del conflicto armado en los contextos escolares.

En ese sentido, el análisis de las experiencia nos muestra como los distintos formatos para poder entender la realidad de cada joven estudiante, se genera desde la necesidad del reconocimiento de de su propia historia en relación a los hechos y en consideración a lo interpretado por sus compañeros y docentes.

De esta forma, el trabajo de investigación entiende la potencia pedagógica de generar espacios que permitan la expresión de estos jóvenes, niños y niñas por medio de iniciativas que les permitan reconocerse como actores dentro de un entramado social, político y económico a través del desarrollo de narrativas que logren dignificar su condición y posibilitar el tránsito a nuevas subjetividades frente los retos que el pos conflicto requiere desarrollar.

Igualmente, las experiencias estudiadas permiten, dentro de esa dinámica humanizante que es relatarse y apropiarse el relato del otro, un fuerte desarrollo de esa alteridad, que gracias a las herramientas narrativas -tanto digitales como análogas- permite el reconocimiento del otro y del diferente, como un posible aliado en el desarrollo de transformaciones sustanciales de las realidades en que se desarrollan su cotidianeidad.

Dentro del desarrollo de este trabajo se puede encontrar como el desarrollo de las experiencias gravitan sobre las diferentes formas que se puede plantear el ejercicio de la memoria, la reparación simbólica la mediación multi modal crítica y el humanismo digital, logrando significar desde diferentes recursos las distintas experiencias que configuran las problemáticas abordadas.

En ese sentido, la perspectiva pedagógica de los docentes que hicieron parte de esta investigación parten de un aprendizaje significativo desde las distintas mediaciones que se genera en la interacción entre los objetos de aprendizaje, los elementos epistemológicos y la experiencia del estudiante haciendo del es un mediador de significados a partir de reconocimiento de las distintas necesidades de los sujetos en formación.

Este proceso se desarrolló por medio de estrategias y recursos que son seleccionados a partir de las necesidades y los contextos de apropiación de los saberes desde los ejercicios propios del pensamiento crítico.

De esta forma, las experiencias estudiadas permitieron el reconocimiento de las nuevas ciudadanías a partir de una óptica plural, incluyente y democrática; el desarrollo de las habilidades lingüísticas para la comprensión y producción de relatos y meta relatos que constituyen la realidad, junto a las reflexiones ontológicas del humanismo digital.

## Bibliografía

- de Amézola , G., & Cerri, L. (2008). La historia del tiempo presente en las en las escuelas de Argentina y Brasil. *Trabajos y comunicaciones* , 15-34.
- Amador Baquiro, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1333-1329.
- Amador, J. C. (2020). *Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos*. Bogotá D.C: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arboleda, Z., Herrera , M. M., & Prada, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Oficina del Alto comisionado para la Paz .
- Arenas, S. (2015). Luciernagas de la memoria. Altares espontaneos y narrativas del luto en Medellín. *Revista interamericana de Biciotecología*, 189-200.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Fransisco José de Caldas.
- Baena, M. (28 de Marzo de 2017). Resiliencia, la técnica para educar a niños con traumas. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Obtenido de <https://www.elespectador.com/educacion/resiliencia-la-tecnica-para-educar-a-ninos-con-traumas-article-686732/>
- Bolívar, A. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. (L. Porta, Entrevistador) Recuperado el 2021, de <http://200.16.240.69/ojs/index.php/>
- Botero, A. Á. (2016). Retórica dialógica y memoria: reparación simbólica de las víctimas del conflicto colombiano. *Opción* , 32(7), 97-117. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048480002>
- Caparrós, M. (1 de 12 de 2020). Martín Caparrós: “La crónica es política por los temas que elige”. (A. Escandar, Entrevistador) Obtenido de <https://www.infobae.com/cultura/2020/12/01/martin-caparros-la-cronica-es-politica-por-los-temas-que-elige/>
- Castrillón, J. (2016). *Acciones colectivas como paracticas de memoria realizadas por una organización de victimas del conflicto armado en Medellín*. *Revista Colombiana de ciencias sociales*.
- Castro, A. R. (2013). Las Humanidades Digitales: principios, valores y. *JANUS* 2, 74-99. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/61911330.pdf>

- Centro Nacional de Memoria Histórica, & CINEP. (2015). *Restablecer la dignidad de las víctimas y difundir la verdad sobre lo sucedido : Cosntrucción del Museo nacional de la memoria*. Cinep.
- Congreso de la República. (2012). *Ley de víctimas y restitución de tierras !448*. Bogotá: Diario Oficial. Obtenido de [http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley\\_victimas/ley\\_victimas\\_completa\\_web.pdf](http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/ley_victimas/ley_victimas_completa_web.pdf)
- Coslado, Á. B. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo. *Foro de Educación*(14), 127-175.
- Crenzel, E. (2010). *Políticas de la memoria en Argentina. La historia del informe nunca más*. Papeles del CEIC.
- Cuartas-Restrepo, J. M. (2017). Humanidades digitales, dejalas ser. *Revista Colombiana de educación*, 65-78. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n72/n72a03.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata .
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires : Siglo XXI Editores .
- Freire, P. (1974). Concientización y Alfabetización de Adultos. *La revista del maestro peruano*.
- García, R. (2006). *Interdisciplinarietà y sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- Ghilarducci, D. (2018). Víctimas y memoria histórica. Las madres de la Plaza de Mayo y el Movimiento de las víctimas de crímenes de Estado en Colombia. *Análisis político* , 93-215.
- Ghiso, A. (1999). *El taller en procesos de investigación en procesos de investigación interactivos* . Universidad de Colima.
- Gonzales-Blanco, E. (2016). *Un nuevo camino hacia las Humanidades Digitales: el Laboratorio de Innovación en Humanidades Digitales de la UNED*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Greiff, P. D. (2006). *Enfrentar el pasado: Reparaciones por abusos graves allos derechos humanos*. Universidad del Rosario.
- Greiff, P. d. (2006). *Justicia y Reparaciones* . Oxford University Press.
- Habermas , J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tauros .
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva* . PRENSAS DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA.
- Hall, G. (2012). *The digital humanities beyond computing: a postscript*. Obtenido de <https://www.culturemachine>.
- Hernandez Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.

- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). *Las luchas por la memoria*. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- JEP. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Bogotá : JEP.
- LaCapra, D. (2009). *Historia y Memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires : Prometeo .
- Lorens, F. (2004). *Educación y memoria : la escuela elabora el pasado*. Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación cultura y hegemonia* . Gustavo Gili S.A.
- McLuhan, M. (2000). *The medium is the message*. Random House.
- Mejía, J. L. (2019). Estrategias y mediaciones pedagógicas. Tensiones y relaciones con el saber escolar. *Revista Educación Y Pedagogía*, 99–113. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/340173>
- Mertens, D. (2005). *Investigación y evaluación en educación y psicología: integración de la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos*. Sage press.
- Nora, P. (1986). *Les Lieux de Mémoire*. Gallimard.
- Nora, P. (1986). *Les Lieux de Mémoire*. Gallimard.
- Ortega Valencia , P., Velez , G., Castro , C., & Merchán , J. (2020). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional .
- Ortega, P., Merchán, J., & Velez, G. (2014). *Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario*. Universidad Pedagógica Nacional.
- pasado, E. y. (s.f.).
- Pons, A. (2015). *El desorden digital Guía para historiadores y humanistas*. Madrid: Siglo XXI.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Bordes manatíal .
- Revelo, L. R. (2020). Memoria, reparación simbólica y arte: la memoria como parte de la verdad\*. *Foro*, 29-64.
- Reynolds, L. D. (1986). *Copistas y filólogos: las vías de*. Madrid: Gredos.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia y el olvido* . Trotta.
- Romero Frías , E., & Sánchez González, M. (2012). Ciencias Sociales y Humanidades Digitales. Técnicas, herramientas y experiencias de e-Research e investigación en colaboración. *Cuadernos Artesanos de Comunicación*.
- Rubiano Velandia, J., Carrillo Muñoz , G., & Torres, D. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. *Ciudad Paz-ando*, 13.1. doi:<https://doi.org/10.14483/2422278X.13968>

- Scolari, C. (2 de Noviembre de 2008). *hipermediaciones* . Obtenido de <https://hipermediaciones.com/2008/11/02/definiendo-las-hipermediaciones/>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa.
- Secretaria de Educación Alcaldía de Bogotá . (s.f.). Obtenido de [https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/Gu%C3%ADa\\_9\\_%20Abril.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Gu%C3%ADa_9_%20Abril.pdf)
- Sierra, O. L. (2016). Experiencias de otredad en la reparación simbólica en Colombia. *Trabajo de grado - Maestría*, 1-336. Obtenido de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58056>
- Sloterdijk, P. (2008). *NORMAS PARA EL PARQUE HUMANO UNA RESPUESTA A LA CARTA SOBRE EL HUMANISMO DE HEIDEGGER*. Madrid: Siruela.
- Spence, P. (2014). *La investigación humanística en la era digital: mundo académico y nuevos públicos*. Janus digital .
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria* . Paidós .
- Unesco. (s.f.). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>
- Uprimmy, C. (2011). *El Trabajo de la memoria en al Ley de Víctimas en Colombia*. Universidad Santo Tomas .
- Valencia, P., Merchán, J., & Velez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y saberes*, 59-70.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Yepes, Á. A. ( 2010 ). LAS REPARACIONES SIMBÓLICAS EN ESCENARIOS DE JUSTICIA TRANSICIONAL. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, Vol. 21*(ISSN: 1659-4304), 51.