



Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples¹

Memory of the recent past in school: a perspective from multiple literacy

Juan Carlos Amador Baquiro*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Recibido: 17 de mayo de 2021–Aceptado: 26 de mayo de 2022–Publicado: 2 de enero de 2023

Forma de citar este artículo en APA:

Amador-Baquiro, J. C. (2023). Memoria del pasado reciente en la escuela: una perspectiva desde las alfabetizaciones múltiples. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 318-344. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3968>

Resumen

La pedagogía de la memoria del pasado reciente es un campo epistémico que orienta procesos de formación para la construcción de subjetividades políticas que aporten a la restauración de la dignidad de quienes han sido víctimas de hechos atroces y a la problematización de los puntos de vista de diversos actores de la sociedad, quienes desde el presente interrogan el pasado con base en diferentes propósitos. En este trabajo se expondrán los aportes del enfoque denominado alfabetizaciones múltiples al campo de la pedagogía de la memoria, dado que este pretende que los estudiantes adquieran capacidades para leer críticamente los medios de comunicación, así como crear textos multimodales en torno a la realidad del presente y el pasado. De acuerdo con esto, en la primera parte se presentan los presupuestos del campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente y del enfoque de las alfabetizaciones múltiples. Posterior-

¹ El presente artículo de reflexión se inscribe en el proyecto de investigación "Pedagogías de la memoria para la reparación simbólica de niños y niñas en colegios oficiales de Bogotá: un enfoque desde la multimodalidad", financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

* Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación (UPN, Universidad Distrital y Univalle). Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jcamadorb@udistrital.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5575-1755> Google Académico: https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=juan+carlos+amador+baquiro&eq=

mente, se presentan las estrategias educativas que permiten abordar la memoria del pasado reciente con los estudiantes a partir de dos tipos de alfabetización: informacional–digital y mediática. Al final se presentan las conclusiones.

Palabras clave

Pedagogía de la memoria; Pasado reciente; Escuela; Alfabetizaciones múltiples; Narrativa; Comunicación; Multimodalidad.

Abstract

The pedagogy of the memory about recent past is an epistemic field that guides educational processes for the construction of political subjectivities that contribute to the restoration of the dignity of those who have been victims of atrocious events and the problematization of positions of persons in society who, from the present, question the past based on different purposes. In this article, the contributions of the approach called multiple literacies to the field of memory pedagogy will be exposed, since it aims for students to acquire skills to critically read the media, as well as to create multimodal narratives around present and past social reality. In accordance with this, the first part presents the presuppositions of the field of pedagogy of the memory of the recent past and of the approach of multiple literacies. Subsequently, educational strategies are presented that allow addressing the memory of the recent past with students, based on two types of literacy: informational – digital and media. Finally, the conclusions are presented.

Keywords

Pedagogy of memory; Recent past; School; Multiple literacies; Narrative; Communication; Multimodality.

Introducción

Uno de los acontecimientos más importantes de la historia reciente de Colombia es el acuerdo para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera suscrito entre el gobierno nacional y el grupo guerrillero Farc-Ep en 2016. El acuerdo buscó cerrar un conflicto armado que, por cerca de sesenta años, produjo 220.000 homicidios, 7 millones de personas desplazadas, 30.000 secuestros y 82.000 desapariciones forzadas (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2013, 2018). El acuerdo dio prioridad a seis temas: reforma rural integral, participación política, fin del conflicto, solución al problema de drogas ilícitas, víctimas del conflicto e implementación, verificación y refrendación. En este contexto histórico y socio-político ha adquirido especial atención la pedagogía de la memoria, comprendida como un campo de conocimiento y de reflexión que fomenta la construcción de subjetividades políticas afectadas directa o indirectamente por contextos de violencia socio-política (Ortega Valencia et al., 2014), como contribución a la valoración del otro en su diferencia, adversidad y capacidad de agencia, así como a la configuración de una ciudadanía memorial que evidencie el potencial ideológico de cualquier estrategia totalizadora y que fomente nuevas utopías sociales a partir de la problematización y la resignificación del pasado (Osorio & Rubio, 2006).

Parte de estas inquietudes pedagógicas han intentado resolverse a partir de la llamada Cátedra de Paz (ley 1732 de 2014), cuyo objetivo 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” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018, p. 14). Más adelante, con el decreto 1038 de 2015 (como se citó en MEN, 2018) se puntualizaron algunos contenidos que permiten orientar curricularmente dicha cátedra, entre ellos: justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de recursos naturales, protección de las riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos. Sin embargo, como se aprecia, la cátedra es un conjunto de prescripciones que adolece de orientaciones curriculares, pedagógicas y didácticas para el logro de los propósitos argumentados por investigadores en los campos de la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria.

En esta línea de reflexión, es importante señalar que en la actualidad la construcción de propuestas pedagógicas, relacionadas con este campo, debe atender al menos a dos criterios fundamentales. En primer lugar, debe tener en cuenta que el conocimiento social (incluyendo el de la memoria del pasado reciente) es co-construido y distribuido, lo que evidencia la necesidad de implementar prácticas educativas de carácter dialógico, reflexivo y deliberativo (Freire, 2005;

Murillo Arango, 2017; Melich, 2006), orientadas por el potencial de las narrativas en sus distintas gramáticas, como acercamiento crítico a las diversas fuentes de información y conocimiento en torno a los hechos de violencia socio-política pretéritos en cuestión. Además de contar con nuevos criterios para escrutar los hechos del pasado reciente, una pedagogía de la memoria permitiría a los estudiantes problematizar las posiciones de diversos actores y sectores —incluso la de las víctimas, el Estado, los victimarios y los medios de comunicación— sobre los hechos atroces en cuestión como posibilidad de entender su presente e imaginar nuevos porvenires.

Y, en segundo lugar, es necesario que las apuestas pedagógicas en este campo tengan en cuenta los debates contemporáneos en torno a las alfabetizaciones múltiples. Se trata de un proceso de formación desde una visión crítica y creativa para que los estudiantes interpreten y pongan en cuestión los medios que condicionan su vida cotidiana, incluso aquellos que relatan hechos del pasado. Asimismo, estas alfabetizaciones aspiran a promover el desarrollo de capacidades para que los estudiantes produzcan sus propios contenidos y se conviertan en sujetos activos en la cultura, en lugar de ser meros consumidores (Buckingham, 2008). A partir de estas orientaciones, surgen las siguientes preguntas: ¿qué funciones cumplen estas formas emergentes de alfabetización en la configuración de una pedagogía de la memoria del pasado reciente? ¿Qué posibles aportes realizan los medios digitales, las nuevas narrativas y la multimodalidad en la comprensión y reflexividad de los estudiantes en torno a la violencia socio-política del pasado reciente? ¿De qué manera este tipo de prácticas contribuye a la construcción de subjetividades políticas que asuman la memoria reciente como un modo de agenciamiento para la construcción de nuevas utopías sociales?

De acuerdo con las anteriores consideraciones, el propósito del presente artículo de reflexión es exponer algunos puntos de vista sobre el campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente en sus relaciones con el enfoque de las alfabetizaciones múltiples, el cual se desglosa en dos tipos de alfabetización: informacional-digital y mediática. Con base en estos presupuestos se presentan varias estrategias pedagógicas para el escenario escolar, las cuales transitan por el análisis de contenido textual, la interpretación de imágenes, el análisis de bases de datos sobre el conflicto armado, el análisis de recepción y la producción de hipertextos, hipermedias y narrativas transmedia. Más allá de fungir como una receta o prescripción, esta propuesta busca ponerse al servicio de lectores, profesores e investigadores con el fin de valorar hacia el futuro sus posibilidades de implementación en distintos contextos escolares en donde haya presencia de estudiantes víctimas y no víctimas del conflicto armado.

Hacia una pedagogía de la memoria del pasado reciente

La pedagogía de la memoria del pasado reciente es un campo de estudio que se compone de saberes, prácticas, discursos y relaciones intersubjetivas cuyo objeto de reflexión es la formación de agentes sociales acerca de la interpretación crítica de las experiencias límite del pasado reciente² que han configurado la vulneración sistemática de derechos humanos en el marco de violencias relacionadas con guerras civiles, conflictos armados, dictaduras, genocidios y otros hechos atroces. Asimismo, este tipo de pedagogía busca que estos procesos de formación contribuyan a efectuar valoraciones éticas y políticas de las posiciones de diversos sectores de la sociedad sobre estos hechos, entre ellos integrantes del Estado, actores del conflicto, organizaciones sociales y organizaciones de víctimas, quienes, desde distintas motivaciones, convierten estos acontecimientos del pasado en problemas actuales.

De acuerdo con Carretero & Borrelli (2008) y Franco & Levín (2007), estos modos de problematizar el pasado reciente no están condicionados exclusivamente por criterios cronológicos, metodológicos y/o epistemológicos relativos a la historiografía, sino también por demandas sociales, éticas y políticas que emanan de la sociedad. En consecuencia, el abordaje del pasado reciente con propósitos de formación, tanto en la escuela como en otros escenarios, implica poner en diálogo la historia y la memoria, así como problematizar sus vínculos y tensiones. Sin desconocer que se trata de dos registros distintos de apropiación del pasado, se puede afirmar que la historia, desde el saber disciplinar, advierte sobre posibles alteraciones de los hechos en los que se puede asentar la memoria (Jelin, 2002; Franco & Levín, 2007). Por su parte, la memoria social, colectiva y pública (Vignolo et al., 2017) señala, desde la ética y la política, cuáles son los hechos de ese pasado que la historia debe examinar, preservar y tramitar (Franco & Levín, 2007). Esta perspectiva coincide con lo planteado por Ricoeur (2004a), quien sostiene que la historia se vincula con la memoria por medio de tres dimensiones: documental, explicativa y crítica. Mientras que en la primera se aportan datos de referencia fundamentales para construir la memoria, y en la segunda se ofrecen narraciones de tipo histórico que dan cuenta de lo ocurrido, en la tercera dimensión se producen juicios críticos sobre los discursos de la memoria.

Por otra parte, la pedagogía de la memoria también se concibe como un campo epistémico que busca promover procesos de construcción de subjetividades políticas afectadas directa o indirectamente por contextos de violencia sociopolítica³ que se inscriben en condiciones estructurales de exclusión y desigualdad (Ortega Valencia et al., 2014). Esta mirada reconoce que la educación sobre, con o para la memoria del pasado reciente contribuye al desarrollo de dos acciones

² De acuerdo con Carretero & Borrelli (2008), la historia reciente o el pasado reciente, también llamados pasado cercano, historia contemporánea, historia actual, entre otras, refiere a eventos que se consideran traumáticos y que se han vuelto objetos primordiales de la historia. Se trata de una perspectiva teórica que responde no solo a criterios disciplinares sino especialmente a motivaciones éticas y políticas.

³ Para el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), la violencia socio-política es un "medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad, o también con el fin de destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado" (2008, p.6). Esta definición evidencia la multicausalidad de la violencia asociada con el conflicto armado, así como la necesidad de objetivarla en el marco de condiciones históricas, políticas, económicas y culturales.

fundamentales en la formación de estas subjetividades políticas. Por un lado, el diseño e implementación de prácticas educativas que favorezcan el reconocimiento y la valoración del otro en su diferencia, adversidad y capacidad de agencia, especialmente cuando este ha sido objeto de cosificación y perpetración. Se trata de procesos de formación posibles, orientados por la empatía, la alteridad y la justicia social en los que se aborden problemáticas que subyacen a la diversidad en sociedades que han naturalizado la pena, el sufrimiento y la injusticia. Por otro lado, la construcción de estas subjetividades, desde este tipo de pedagogía, contribuye a la generación de iniciativas ciudadanas que visibilicen estas formas de afectación a las víctimas y sobrevivientes, y propongan alternativas para la restauración moral de estas desde respuestas específicas de los ofensores, el Estado y otros actores sociales, pero también desde los testimonios y experiencias de estas (Melich 2006; Murillo Arango, 2017).

Una tercera acepción sobre la pedagogía de la memoria es planteada por Osorio & Rubio (2006) y Rubio (2010). Para estos autores, se trata de un campo de discusión crítica constituido a partir de actos reflexivos de agentes sociales en torno al recuerdo, el cual es concebido desde el presente como un factor inquietante para entender el aquí y el ahora, así como para proyectar nuevos porvenires. Estos actos de rememoración, al decir de Jelin (2002), buscan validar lo humano y lo social en contextos de significación y resignificación que se cuestionan no solo por las causas de los hechos del pasado en discusión, sino también por las condiciones de acción y de omisión que hicieron posible que estos actos ocurrieran, situación que conduce a preguntas complejas por la verdad, la justicia y la reparación. Asimismo, Rubio (2010) resalta que la pedagogía de la memoria debe aportar a la configuración de una ciudadanía memorial que desde la memoria viva evidencie el potencial ideológico de cualquier estrategia totalizadora que legitime el olvido o el revisionismo. Estas apuestas éticas y políticas dependen de prácticas educativas orientadas por la razón crítica, la cual, en oposición a la reproducción social y cultural propia de la educación bancaria, orienta la praxis hacia la transformación (Osorio & Rubio, 2006). En suma, se trata de una educación para la formación de emprendedores de la memoria (Jelin, 2002) que asume la memoria reciente como un modo de agenciamiento para la construcción de nuevas utopías sociales.

Además de las concepciones de tipo epistémico, ontológico y político que configuran el campo de la pedagogía de la memoria del pasado reciente ya expuestas existe una dimensión propiamente pedagógico-curricular que requiere atención para comprender sus implicaciones en el escenario escolar. Al respecto, se pueden considerar tres dimensiones así:

Enseñanza del pasado reciente. Este primer criterio plantea una serie de interrogantes y problemáticas en torno a los contenidos sobre el pasado reciente que se han de seleccionar desde el Estado, la institución educativa o el propio docente, así como las prácticas educativas que pueden favorecer o no a los objetivos de formación ya expuestos. Al respecto, Carretero & Borrelli (2008) afirman que enseñar hechos del pasado en los que se produjo la vulneración sistemática de derechos se constituye en un dilema, dado que este tipo de contenidos puede llegar a cuestionar

las versiones oficiales de lo ocurrido, tramitadas en muchas ocasiones por los ministerios de educación, la escuela y los libros de texto. No obstante, de acuerdo con Kriger (2011), estos dilemas o problemáticas son necesarios como experiencia social, política y pedagógica, pues se constituyen en instrumentos legítimos para dar respuesta a la impunidad y la banalización que generalmente atraviesan los relatos de estos acontecimientos.

Asimismo, de acuerdo con Domínguez Acevedo (2015), el desarrollo de prácticas educativas sobre el pasado reciente en la escuela de manera continua, coherente, pertinente y contextualizada puede fomentar el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en la construcción de futuros posibles. Se trata de formar a partir de problematizaciones entre los distintos discursos y actores involucrados frente a la interpretación de los hechos del pasado reciente. Por esta razón, Murillo Arango (2017) y Melich (2006) señalan que es importante que los docentes se enfoquen hacia las prácticas de las memorias ejemplares en el sentido de lo planteado por Todorov (2000)⁴. Esto no sugiere que deban omitirse los conflictos entre las distintas memorias, por ejemplo, entre las del Estado y las de las víctimas, sin embargo, es fundamental dar prioridad al trabajo pedagógico sobre memorias emblemáticas que aporten a la paz y la reconciliación.

Un aspecto que se deriva de esta discusión es la importancia de ofrecer otras historias/memorias que hagan posible el reconocimiento de las experiencias vividas por parte de los actores involucrados (Arias, 2016). En esta línea de reflexión, es necesario ofrecer herramientas analíticas a los estudiantes para interpretar dichas historias, especialmente en lo que concierne a los discursos, las narrativas y las representaciones que pretenden dar cuenta de la vulneración de derechos humanos en contextos de violencia directa, cultural o estructural. Así, además de generar posibles identificaciones con determinados relatos que buscan dar cuenta de los hechos ocurridos, la enseñanza del pasado reciente implica la construcción de posiciones políticas que se derivan del conocimiento reflexivo y crítico del pasado como posibilidad de construir otras subjetividades políticas (Ruiz & Prada, 2012; Ortega Valencia et al., 2014). Este panorama también evidencia la presencia de valores, sentimientos y emociones generalmente vistos como negativos o inconvenientes para este tipo de trabajo pedagógico. Sin embargo, estos se pueden convertir en procesos valiosos para que los estudiantes se comprometan en acciones de transformación social (Rubio, 2010).

Por último, la enseñanza del pasado reciente en la escuela se puede asumir como un conjunto de estrategias pedagógicas que contribuyen a la recuperación de las voces silenciadas en la historia oficial, por lo que también puede entenderse como un campo de lucha y resistencia (Caballero, 2014). De esta manera, un propósito fundamental de la enseñanza del pasado reciente en la escuela es democratizar las voces para que la memoria se amplíe y promueva cambios en la sociedad desde la divulgación amplia de relatos compartidos sobre el pasado violento. Esto

⁴ De acuerdo con Todorov (2000), la memoria ejemplar es aquella que se avizora hacia el futuro, dado que es gestionada por actores sociales que no pretenden estar anclados a las experiencias límites del pasado. A diferencia de la memoria literal, se trata de un proceso en el que, por medio de la reflexión y la toma de decisiones, los sobrevivientes y otros actores sociales convierten las experiencias traumáticas en referencias para entender el presente y construir nuevos porvenires.

indica, de acuerdo con Levín (2007), que los procesos de enseñanza sobre este objeto de estudio deben contribuir a la elaboración de perspectivas críticas tanto en estudiantes como en profesores para comprender lo que sucedió, y de este modo reconocer las condiciones que hicieron posible que sucediera y problematizar el modo en que ese pasado es recordado por la sociedad de cierto modo.

Currículos para la memoria del pasado reciente. De acuerdo con Jiménez Becerra et al. (2012), el pasado reciente no ha sido un tema de prioridad para quienes hacen la política curricular en varios países de América Latina. Antes bien, se trata de un objeto de formación que ha aparecido lentamente en los planes de estudio en países como Argentina, Chile, Perú, Guatemala, Nicaragua, Salvador y Colombia. Los currículos gestionados en estos países, junto a los dispositivos pedagógicos empleados para trabajar el pasado reciente en la escuela, se han apoyado, simultáneamente, en los relatos hegemónicos, institucionales y subalternos, situación que evidencia la necesidad de contar con criterios pedagógicos y políticos para seleccionar fuentes de información que fomenten la capacidad de interpretación crítica y el compromiso social en los estudiantes. En el caso de Colombia, este asunto evidencia varios obstáculos para llevar cabo una pedagogía de la memoria en la escuela.

Por un lado, desde el área de ciencias sociales aún no se ha incorporado de manera rigurosa el estudio de la guerra interna del país ni de la violencia sociopolítica. Por otro lado, las reformas curriculares relacionadas con este tema han estado orientadas más por la psicología que propiamente por las disciplinas de las ciencias sociales (Rodríguez Ávila & Sánchez Moncada, 2009). Otro obstáculo se relaciona con la hegemonía de enfoques curriculares que distorsionan o matizan los hechos relacionados con la vulneración sistemática de derechos humanos conforme a la orientación ideológica de los gobiernos de turno. A modo de ejemplo, en Colombia, en el periodo 2003-2013, se evidencia cómo los énfasis temáticos en el área de ciencias sociales en la escuela se centraron en el carácter ilegal de los grupos armados no estatales, los daños a la economía nacional y la situación de las víctimas, descartando las causas del conflicto armado, así como las relaciones de este con la desigualdad estructural, la violencia estatal y el abandono a las regiones más pobres del país (Duque, 2015). Estas problemáticas también se ven reflejadas en las orientaciones ofrecidas por los textos escolares que abordan el conflicto armado, los cuales evidencian, por medio de ciertos modos narrativos y explicaciones, que los responsables de la violencia política son los grupos guerrilleros más que otros grupos armados legales e ilegales (Padilla & Bermúdez, 2016).

De acuerdo con lo expuesto, se puede señalar que el currículo sobre y para el estudio de la memoria reciente debe asumir que las versiones oficiales de los hechos atroces, y en ocasiones los relatos hegemónicos de estos, plasmadas en textos escolares, documentos de política pública y medios de comunicación, se convierten en objetos de reflexión necesarios para comprender cómo operan los procesos de reproducción social a partir de la gestión ideológica de ciertos sectores de

la sociedad por medio del lenguaje, el saber y las creencias (Amaya & Torres, 2015). Este debate indica que es fundamental construir enfoques curriculares críticos en torno a las funciones que cumplen determinados lenguajes, narrativas, artefactos, interacciones o formas de comunicación en la tramitación del pasado reciente en la sociedad y la escuela.

Narrativa y subjetividad. La narración y la narrativa son objetos de estudio ampliamente desarrollados por la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la literatura, la semiología, las ciencias sociales y por nuevos campos, entre ellos los estudios artísticos, los estudios visuales y los estudios de la comunicación digital. En términos generales, se trata de un atributo humano y social que a partir del lenguaje en sus diversas modalidades hace posible la expresión de lo vivido e imaginado, la significación y resignificación de los acontecimientos, así como el agenciamiento de prácticas y procesos socio-culturales y políticos. Aunque se trata de un tema ampliamente problematizado se pueden destacar tres perspectivas divulgadas desde la segunda mitad del siglo XX: la filosófica, la histórica y la psicológica.

En relación con la primera, Ricoeur (2004b) plantea, en el contexto de lo que denomina hermenéutica filosófica, que la identidad narrativa es un proceso humano dinámico y móvil, el cual va más allá de la ontología del *cogito*, que surge a partir del entrecruzamiento permanente entre el relato histórico, la experiencia vivida y la ficción, situación que hace posible configurar una mediación en la que el sujeto transita del *idem* (sí mismo) al *ipse* (el otro) desde la acción, los actos de habla y la imputación moral. En relación con la perspectiva histórica, White (2010) sostiene que es necesario, en el contexto de la narrativa de ficción y la narrativa histórica, establecer los aspectos constitutivos de la narrativización de los hechos reales, los cuales, además de situarse en determinadas condiciones políticas, sociales y culturales, van más allá del sujeto enunciator. Por último, en el ámbito de la dimensión psicológica, Bruner (2002) sostiene que los modos de razonamiento de las personas, tanto en situaciones simples de su vida cotidiana como en experiencias especiales (de felicidad, dolor o deseo) emplean formas narrativas diversas con el fin de producir sentido a sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo, comprendidas como estrategias para actualizar sus historias, las cuales suelen incorporarse a los relatos mediante la problematización constante de las tramas.

A partir de estas consideraciones, entre otras, algunos autores han analizado las relaciones entre narrativa, memoria y pedagogía. A modo de ejemplo, Melich (2006) señala que tanto el testimonio como las narrativas que se construyen en torno a los hechos del pasado reciente se constituyen en el foco de la memoria colectiva y social. Por su parte, Murillo Arango (2017) señala que, además de cumplir una función central en la comprensión del pasado reciente, la narrativa no es algo previo a la memoria, sino aquello que se produce a partir de su actualización en el presente. Estas consideraciones, en el marco de la pedagogía de la memoria, evidencian que es necesario orientar prácticas educativas que fomenten la implicación activa de los estudiantes por medio de ejercicios de reflexión y análisis de determinados hechos en los que se hayan vulnerado los dere-

chos humanos, a partir de los relatos de las víctimas y la escritura reflexiva de los participantes. Este tipo de ejercicios hace posible una vinculación reflexiva y emotiva con el pasado que potencia el compromiso social en el presente y el desarrollo de la imaginación (Pinilla Díaz, 2011).

En esta línea de análisis, Herrera & Pertuz (2016) admiten que los trabajos de la memoria en la escuela deben dar relevancia al problema de la subjetividad, comprendida como un proceso ontológico, político y ético en el que el sujeto se transforma a sí mismo a partir de los significados que construye en torno a su experiencia propia y a sus encuentros y desencuentros con los acontecimientos sociales. Por esta razón, la memoria social y colectiva en la escuela comprende procesos de formación que incluyen la sensibilización y la acción a partir de la experiencia vivida de las víctimas, situación que evidencia la necesidad de gestionar prácticas educativas que permitan construir conocimientos, aprendizajes y significados no solo sobre las víctimas sino también con ellos y ellas. De este modo, la comprensión de los acontecimientos límite y las resignificaciones que los estudiantes realicen en torno a estos contribuyen no solo a comprender lo que ocurrió, sino también a configurar nuevas subjetividades, que pueden llegar a propiciar transformaciones de tipo social a partir de la responsabilidad de lo que significa encarar y reconocer al otro. Al parecer, estos procesos de construcción de la subjetividad requieren hacer énfasis en la narrativa.

Si bien los estudios sobre las relaciones entre la narrativa, la memoria y la pedagogía han sido abordados principalmente desde los lenguajes verbal y escrito, existen otras modalidades semióticas que constituyen las narrativas contemporáneas, las cuales pueden convertirse en mediaciones de gran potencialidad para llevar cabo los objetivos de formación ya expuestos en el campo de la pedagogía de la memoria. Específicamente, se trata de narrativas configuradas a partir de lenguajes gestuales, kinestésicos, visuales, sonoros, audiovisuales y digitales, los cuales hacen posible que el abordaje pedagógico del pasado reciente opere como huella, testimonio, ilustración o ficción. Por otro lado, como parte del escenario de convergencia cultural en el que se articulan las culturas popular, visual y digital, estas narrativas contienen un potencial performativo, tanto en los procesos de creación como en las formas de circulación y recepción, situación que hace posible que funjan como dispositivos no solo para la interpretación (CNMH, 2018), sino también para la transgresión y la reparación. Todas estas consideraciones se sintetizan en un enfoque de trabajo educativo, comunicativo y socio-semiótico conocido como alfabetizaciones múltiples.

Alfabetizaciones múltiples

La alfabetización ha sido un proceso central en el desarrollo de la escolarización moderna, especialmente en lo que concierne a la lectura y la escritura, los saberes escolares básicos y las habilidades atinentes a la formación moral, el adiestramiento del cuerpo y la preparación para el trabajo. El objetivo de este proceso fue incorporar a los estudiantes en el sistema dominante

de valores, creencias, saberes y prácticas de la sociedad como mecanismo para la reproducción social y cultural y el sostenimiento del *statu quo*, así como contribuir a la construcción del nosotros a partir de políticas culturales orientadas hacia la conformación de comunidades imaginadas (Anderson, 1993). Aunque desde los inicios del siglo XX la información y el conocimiento en la sociedad fueron tramitados a través de diversos medios de comunicación, entre ellos el libro, la fotografía, la radio, el cine, y más adelante la televisión, la alfabetización en la escuela moderna privilegió la oralidad y el código alfanumérico como sustrato de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento.

Para Dussel & Southwell (2007), la escuela moderna, aunque mantuvo diálogos parciales con los repertorios culturales que se producían fuera de esta, observaba con sospecha la creación, circulación y recepción de contenidos procedentes de las industrias culturales. De hecho, las orientaciones de varias políticas educativas tendieron a estigmatizar estos códigos culturales dado que se presumían incompatibles con la formación, la disciplina y el conocimiento. En esta dirección, la alfabetización asumió como inmutables los saberes escolares y suscribió procedimientos instrumentales para asegurar la unidireccionalidad de su enseñanza, ignorando el valor de otros medios y lenguajes. Aunque con el tiempo los manuales escolares y algunas prácticas educativas asumieron que las imágenes y otros modos semióticos podrían ser útiles para ilustrar un tema de clase o complementar algún concepto del saber escolar, estos lenguajes quedaron subordinados a la hegemonía del texto escrito, la voz del profesor y el conocimiento enciclopédico. A finales del siglo XX, con la incorporación de tecnologías digitales en la escuela, si bien se produjo cierta apertura hacia los aportes de estos medios y lenguajes, predominó una mirada instrumental en la que se sostuvieron las mismas prácticas de enseñanza solo que usando pantallas (Barragán Giraldo & Amador Báquiro, 2020).

Como respuesta a este panorama, desde la primera década del 2000 surgieron las llamadas alfabetizaciones múltiples o nuevas alfabetizaciones. Luego de que Gilster (1997) planteara el concepto de “alfabetización digital” (digital literacy) en el contexto de la popularización de Internet y la emergencia de los discursos sobre las promesas de la sociedad de la información y el conocimiento, fueron apareciendo otros términos para designar un conjunto de procesos de preparación básica de las personas para la llamada sociedad digital, por ejemplo, multialfabetizaciones (Kress, 2000; Cope & Kalantzis, 2009), alfabetización mediática e informacional (Unesco, 2008), educación para la alfabetización mediática (Buckingham, 2008), nuevas alfabetizaciones (Dussel, 2009; Jenkins, 2008) y alfabetización multimodal (Mangui Haquin, 2011).

De acuerdo con Buckingham (2008), los niños, las niñas y los jóvenes fuera de la escuela tienen contacto con medios digitales y contenidos diversos que les permiten mediar y representar el mundo, así como comunicarse. Las tecnicidades, socialidades y sensibilidades producidas por estas generaciones, en muchos casos tramitadas por los medios digitales, evidencian que estos son asumidos como formas culturales más que como tecnologías o aparatos (Martín-Barbero,

2002). En tal sentido, el problema de los usos educativos que la escuela hace de estos medios, por medio de políticas inspiradas en la racionalidad económica, es que los considera instrumentos para distribuir información, tal como si fueran herramientas neutras o materiales de enseñanza. Por esta razón, el propósito de las alfabetizaciones múltiples es formar a los estudiantes desde una visión crítica y creativa para que interpreten y pongan en cuestión los medios que condicionan su vida cotidiana. Estas alfabetizaciones también buscan promover el desarrollo de capacidades para que los estudiantes produzcan sus propios medios y convertirse en sujetos activos en la cultura.

Esta mirada la complementa Dussel & Sothwell (2007), quienes afirman que en tiempos en los que se evidencia la omnipresencia de la imagen las nuevas alfabetizaciones deben dar prioridad a dos acciones. Por un lado, enseñar a mirar en la vida contemporánea, ampliamente poblada de imágenes, las cuales llegan incluso a la saturación. Por otro, es necesario enseñar y aprender a mirar en la escuela, la cual no es una correa de transmisión neutra, sino una institución compleja, con sus reglas, prácticas y gramáticas de funcionamiento. Asimismo, admiten que si bien la escritura es un modo de representación fundamental, a través del cual los seres humanos construyen el sentido sobre la experiencia y comunican, esta no necesariamente es el modo semiótico más completo o el que debe dominar a los demás (la imagen, el sonido y el lenguaje gestual o corporal). En esta línea de reflexión, resaltan que además de la oralidad y la escritura las otras formas de representación de la experiencia humana deben tener lugar en la escuela⁵.

De acuerdo con las anteriores consideraciones, es necesario preguntar qué funciones pueden cumplir estas formas emergentes de alfabetización en la configuración de una pedagogía de la memoria del pasado reciente orientada por la empatía, la solidaridad y la justicia social. Asimismo, surgen inquietudes sobre los posibles aportes de los medios digitales, las nuevas narrativas y la multimodalidad en la comprensión y reflexividad de los estudiantes en torno a la violencia socio-política del pasado reciente. De otra parte, aparecen interrogantes sobre la posibilidad de implementar prácticas educativas basadas en estas formas de alfabetización que contribuyan a la construcción de subjetividades políticas que asuman la memoria reciente como un modo de agenciamiento para la construcción de nuevas utopías sociales. Si bien no es objetivo de este trabajo responder a estas preguntas de manera detallada, a continuación se presentarán algunas propuestas para el trabajo pedagógico sobre la memoria del pasado reciente en la escuela a partir de dos tipos de alfabetización: informacional-digital y mediática. Vale señalar que los ejemplos expuestos no pretenden fungir como actividades desconectadas o episódicas, sino que harían parte de proyectos pedagógicos con intencionalidades formativas precisas y prácticas educativas contextualizadas y claramente estructuradas, las cuales pueden contribuir a la producción de aprendizajes, conocimientos y significados en los estudiantes.

⁵ Al respecto Kress (2010) señala que ninguna forma de representación es total ni logra atrapar al conjunto de la experiencia humana. Todas cuentan con importantes contribuciones para conservar, producir y transmitir la cultura. Asimismo, señala que la escritura en la época de la pantalla tiende a adoptar aspectos de la gramática visual de la pantalla antes que de la página del libro.

Alfabetización informacional–digital. Iniciando el siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008), en el marco de los discursos celebratorios sobre la sociedad del conocimiento, señaló que la alfabetización digital, también llamada informacional, comprende una serie de habilidades en las personas para reconocer sus necesidades informativas, ubicar y valorar la calidad de la información, almacenar y recuperar información, hacer un uso efectivo y ético de la información y aplicar la información a la creación y circulación de conocimiento. A partir de esta orientación surgieron perspectivas diversas sobre este tipo de alfabetización. A modo de ejemplo, Moller (2009) afirmó que la alfabetización digital es la habilidad de reconocer la información, comprendiendo cómo acceder a esta, así como evaluarla, sintetizarla y comunicarla. Por su parte, Catts & Lau (2008) y Lau (2013) señalaron que esta emerge de la biblioteconomía y las ciencias de la información, y que se concentra en el análisis textual como mecanismo para acceder al hallazgo de la verdad en los documentos que circulan por la web.

No obstante, más allá de las habilidades en el manejo de datos, otros autores encuentran que en un momento histórico atravesado por las noticias falsas, las formas de manipulación ejercidas por algunos medios orientados por el establecimiento y las estrategias del marketing basadas en el funcionamiento del algoritmo web, en el marco del capitalismo avanzado, la alfabetización informacional podría poner el desarrollo de estas capacidades al servicio de ciudadanías deliberativas, así como contribuir a garantizar la supervivencia de las instituciones democráticas. En suma, este tipo de alfabetización podría servir como herramienta para el aprendizaje permanente y para dirigir el valor de la información relevante en un mundo comercial guiado por la economía del conocimiento (Livingstone, 2004).

Como contribución a la pedagogía de la memoria se pueden identificar tres estrategias posibles asociadas a este tipo de alfabetización: el análisis de contenido textual, la interpretación de imágenes fijas y en movimiento y el análisis de bases de datos sobre hechos de la violencia sociopolítica. En relación con la primera estrategia, teniendo en cuenta que una de las tareas fundamentales de la pedagogía de la memoria es propiciar capacidades en los estudiantes para analizar distintos tipos de fuentes en torno a hechos de violencia socio-política con el fin de construir un punto de vista propio, es claro que tomar como referencia el texto escolar no es garantía de pluralismo ni de pensamiento crítico. Como respuesta, el análisis de contenido textual es una metodología, generalmente empleada en la investigación social, cuyo propósito es examinar textos con el fin de indagar no solo su significado, sino otros aspectos relativos a sus modos de producción. Aunque no se pretende emular los procedimientos de la investigación profesional a la práctica educativa, esta perspectiva permitiría que los estudiantes se aproximen a los hechos del pasado reciente a partir de criterios interpretativos en los que sea posible dilucidar cómo estos documentos pueden estar afectados por percepciones e interpretaciones personales de sus autores, por los intereses de grupos, organizaciones, entidades del Estado y partidos políticos, así como por las diferencias temporales entre el momento del registro y el momento de la observación.

A modo de ejemplo, el profesor y los estudiantes pueden seleccionar documentos de tipo análogo o digital referidos a hechos del pasado de violencia socio-política, así: documentos personales, cartas, agendas, diarios, memorias, autobiografías, discursos políticos; obras de creación literaria, poemas, cuentos, ensayos, novelas, obras de teatro; documentos institucionales, agendas, afiches, carteleros, folletos, actas, reglamentos, informes, planes; información periodística, notas de prensa, anuncios, editoriales, columnas de opinión, informes, infografías, y obras de carácter científico, reportes de investigación, revistas, libros, sitios web de tipo científico. Estos documentos pueden ser interpretados desde distintos puntos de vista, entre ellos aspectos materiales e inmateriales (para determinar la naturaleza de sus componentes); aspectos tecnológicos (para entender sus posibles usos y aplicaciones); aspectos formales (para identificar sus características gramaticales); dimensiones psicológicas (para aproximarse a la personalidad, actitudes y opiniones del autor); características internas (para conocer los valores en que se basa, los principios en los que se apoya y los mensajes que busca transmitir), y sentidos ideológicos (para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que se busca transmitir).

En relación con la segunda estrategia, se puede señalar que las imágenes fijas y en movimiento son unidades de representación del lenguaje visual, las cuales constituyen un sistema que permite enunciar mensajes y recibir información a través del sentido de la vista (Acaso, 2014). Aspectos como la composición, la forma, la iluminación y la textura de la imagen informan no solo sobre su contenido, sino también sobre las sensaciones, experiencias o conocimientos puestos en juego en la constitución del objeto representado. En el caso de las imágenes utilizadas para representar los hechos del pasado reciente se observan diversas funciones: las imágenes que funcionan como huella cuyo objetivo es representar los vestigios o evidencias de lo acontecido; las imágenes testimonio que pretenden narrar el acontecimiento desde los mismos hechos o desde quien lo vivió; las imágenes ilustración que operan como referente, modelo o ejemplificación de algo que ocurrió; y las imágenes ficción cuyo propósito es recrear, reinventar e imaginar los hechos del pasado a partir de elementos figurativos que se basan en la verosimilitud.

Al respecto, es posible que las prácticas educativas sobre la memoria del pasado reciente se puedan llevar a cabo por medio de la interpretación de imágenes fijas y en movimiento. Algunas imágenes fijas posibles son las fotografías de la reportería gráfica o fotoperiodismo que cubre eventos de violencia socio-política y las imágenes procedentes de la fotografía artística que abordan hechos atroces en sus contenidos. Para Amar (2005), el periodismo fotográfico es un género del periodismo que emplea la fotografía, el video y, en ocasiones, el diseño gráfico a partir del lenguaje visual con el fin de informar sobre determinados acontecimientos y fungir como testimonio, relato o documento histórico. Por su parte, las artes visuales, las cuales, según Mirzoeff (2003), comprenden las artes plásticas tradicionales (dibujo, pintura, grabado, escultura), así como las expresiones que con el tiempo han incorporado tecnologías análogas y digitales para lograr expresiones visuales no convencionales, entre ellas la fotografía, el videoarte, el *fan art*,

el arte digital y el *net art*. En relación con estas últimas expresiones, durante las últimas décadas, estas han producido nuevas formas de representación a partir de integraciones novedosas con las artes escénicas, por ejemplo, el *happening*, el *fluxus*, el arte interactivo, el grafiti y el performance.

Por su parte, las imágenes en movimiento más recurrentes para trabajar la memoria del pasado reciente en educación son las películas y los documentales. De acuerdo con Martínez & Orozco (como se citó en Arias, 2016), el cine y el documental invitan al espectador a ir más allá de lo evidente, no porque omitan lo que ocurrió en el pasado, sino porque contienen en su estructura narrativa excesos, fragmentos y silencios. De esta manera, la imagen en movimiento, lejos de fungir como un lenguaje que satura, abre posibilidades para comprender temas y problemas desde otros lugares de enunciación, esto es, nuevas visibilidades para viejos problemas. Además de contribuir a pensar y problematizar, el cine y el género documental sobre hechos del pasado reciente permiten historizar aquello que aparece como verdadero y así lograr develar qué relaciones de poder se ponen en juego, especialmente desde aquellos relatos que buscan ser totalizadores o hegemónicos.

Al respecto, el profesor puede trabajar con sus estudiantes procesos de interpretación a partir de tres niveles. En primer lugar, puede utilizar herramientas del análisis pre-iconográfico, planteados por Panofsky (1972), con el fin de distinguir lo que cuenta la imagen (narración) y las herramientas del lenguaje visual usadas para lograr este objetivo. Además de analizar aspectos como las formas, los colores, las texturas, la iluminación de los objetos, los personajes y los hechos se recomienda incluir en las herramientas visuales la identificación del *punctum*, término acuñado por Barthes (1980) para referir a las señales de la imagen que activan la sensorialidad, de modo que aquel que mira transite de la denotación a la connotación⁶. En el segundo nivel, llamado por Panofsky (1972) iconográfico, se puede relacionar la imagen con su contexto de producción, situación que invita a interrogar quién y para qué la creó, y cuándo y dónde la produjo, a partir de tres dimensiones: el contexto del emisor del lenguaje visual, el lugar; y el momento de creación. Por último, siguiendo a Acaso (2014), se puede llegar al significado profundo de la representación visual auscultando la caracterización de los factores sociales, políticos y culturales que se incorporan en el lenguaje visual.

En relación con la estrategia denominada análisis de datos sobre hechos de violencia socio-política, se puede señalar que se trata de una metodología interdisciplinaria que permite analizar los impactos de la vulneración de los derechos humanos y de experiencias límite en el marco del estudio del pasado reciente a partir de criterios técnico-estadísticos. Es una metodología que examina la información de diversas bases de datos disponibles, las cuales registran información cuantitativa sobre estos hechos por medio de procesamientos de tipo estadístico y cartográfico. Algunos estudios suelen revisar y contrastar información contenida en bases de datos de fuentes institucionales y sociales particularizando hechos victimizantes con el fin de identificar dimen-

⁶ El *punctum* (Barthes, 1980) comprende una sensación de emotividad y fascinación que surge de la propia escena de la imagen, y que provoca algo en el espectador, distinto a lo que esperaba.

siones, modalidades y magnitudes del fenómeno de estudio. Estos aspectos hacen énfasis en los patrones de violencia de los actores y las características de las víctimas como contribución al esclarecimiento de la verdad y a la reparación simbólica. De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2018), el objetivo principal de esta metodología es responder a las preguntas: ¿Quién le hizo qué a quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo?

Uno de los aspectos centrales en este tipo de estudios es la idoneidad de las fuentes de información, así como sus orientaciones ético-políticas, pues no es lo mismo una base de datos de una entidad del Estado que aquella gestionada por una organización no gubernamental o una organización de víctimas. En el caso de Colombia, durante los últimos veinte años, entidades como el CNMH (2018) y organizaciones de la sociedad civil han adelantado estudios de esta índole a partir del uso de software especializados y la implementación de algoritmos con el fin de procesar y problematizar los datos del conflicto armado. Particularmente, se ha hecho énfasis en aspectos como la tipología de los hechos de violencia, condiciones en las que se produjeron los hechos; perfil de las víctimas y características del victimario u ofensor.

Al respecto, se propone que los estudiantes trabajen con este tipo de bases de datos a partir de dos aproximaciones. En primer lugar, pueden desarrollar procesos de recolección de información y evaluación de esta a partir de la variable tiempo. De este modo, es necesario que el profesor y los estudiantes establezcan el periodo de tiempo que buscan indagar, así como los hechos que deseen problematizar. A partir de este interés pueden acceder a bases de datos públicas de entidades del Estado y de organizaciones de la sociedad civil⁷ y filtrar la información de manera manual o técnica, por medio de la construcción de frecuencias simples, con base en criterios como características de los hechos por años, características de las víctimas por años o particularidades de los victimarios por años. Esta información se podría correlacionar de manera cualimétrica con el contexto socio-político de la época, así como con las políticas de paz de los gobiernos de turno empleando fuentes historiográficas. Por otro lado, pueden hacer ejercicios de georreferenciación, en los cuales organicen la información en función de los territorios que han sido afectados por el conflicto armado. De esta manera, pueden jerarquizar la gravedad o el impacto de los hechos victimizantes en función de los territorios (departamentos, municipios o veredas afectados con la guerra). Esto permitiría tener una visión territorial por medio de cartografías digitales de los efectos del conflicto, así como dilucidar los aspectos comunes y las diferencias.

Alfabetización mediática. Con la emergencia del ecosistema comunicativo contemporáneo, desde inicios del siglo XXI, se ha intensificado lo que algunos investigadores llaman hipercomunicación (Caldeiro-Pedreira & Aguaded-Gómez, 2015; Scolari, 2008). Se trata de un escenario en el que predominan diversas pantallas que difunden contenidos multimodales (visuales, sonoros, audiovisuales y digitales), las cuales cumplen funciones fundamentales en la conformación de la

⁷ Las principales bases de datos abiertas sobre el conflicto armado en Colombia son: Observatorio de Memoria y Conflicto del CNMH; Banco de datos de Derechos Humanos y Violencia Política del Centro de Investigación y Educación Popular, Cinep; Observatorio de dd.hh. de la Vicepresidencia de la República de Colombia; Cerac: Centro de Recursos para Análisis de Conflictos; y el Instituto de Estudios Políticos -IEP-, de la Universidad de Antioquia. Recientemente, el portal Rutas del conflicto implementó esta metodología para obtener una cartografía multimedial e interactiva del conflicto armado que se puede apreciar en el sitio <https://rutasdelconflicto.com/>

opinión y el comportamiento de los receptores. En tal sentido, las diversas formas de interacción presencial y virtual que subyacen a este ecosistema requieren de la formación y alfabetización mediática con el fin de que la ciudadanía alcance progresivamente posiciones críticas frente a la realidad social. En esta línea de reflexión, la alfabetización mediática, la cual procede de los estudios de la comunicación y las ciencias sociales se orienta hacia el análisis de los fenómenos de circulación y recepción de información que se tramitan a través de los medios de comunicación. Asimismo, busca desarrollar habilidades en las personas para que analicen de manera crítica los mensajes mediáticos, las industrias y las audiencias, así como los efectos de los contenidos en la construcción de sistemas ideacionales (percepciones, representaciones, imaginarios) en torno a la realidad social.

De acuerdo con Buckingham (2008), la alfabetización mediática refiere a los conocimientos, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios de comunicación en el mundo contemporáneo. Para Caldeiro-Pedreira & Aguaded-Gómez (2015), la alfabetización mediática busca propiciar habilidades para la comprensión de la influencia y las funciones de los diferentes medios de comunicación, situación que contribuiría a que las audiencias desmitifiquen los contenidos que ofrecen los textos, las imágenes y los sonidos mediáticos. En esta misma perspectiva, García- Leguizamón (2010), quien prefiere hablar de educación mediática, señala que este tipo de habilidades pueden ser desarrolladas por medio de experiencias prácticas y la implementación de entornos de aprendizaje con el fin de favorecer la autonomía para el adecuado uso de los medios. En suma, se trata de procesos de formación que pueden hacer posible que las personas se desengañen de las falsas creencias, y que dotan de criterios a la ciudadanía para enfrentarse a problemas tanto sociales como culturales o mediáticos.

Los aportes de la alfabetización mediática a la pedagogía de la memoria se pueden ilustrar a través de dos perspectivas: el análisis de recepción y la producción de textos complejos (hipertexto, multimedia, hipermedia y narrativa transmedia). El análisis de recepción, originalmente, es una perspectiva que surgió de los estudios de la comunicación, la cual plantea que los mensajes tienen no solo un impacto unidireccional en las personas, quienes presumiblemente adoptan los lineamientos, orientaciones o ideologías de los emisores, sino que estos pueden ser capaces de usar y apropiarse esta información conforme a sus sistemas de necesidades, intereses y expectativas. Al respecto, Martín-Barbero (2003) señala que el problema de la comunicación, desde finales del siglo XX, se centra en las mediaciones más que en los medios, esto es, en los procesos sociales, culturales y políticos que se producen en situaciones de la vida cotidiana de las personas en relación con discursos, narrativas y textos que circulan por los medios con distintos propósitos. Estos planteamientos han sido retomados por Scolari (2008), quien sostiene que, en los inicios del siglo XXI, la sociedad transita de las mediaciones a las hipermediaciones, concepto que alude a la presencia de un espacio-tiempo en el que están presentes prácticas sociales, discursos, narrativas, actores sociales y subjetividades, los cuales se producen, circulan y se apropian a partir de la comunicación digital interactiva.

De acuerdo con estas consideraciones, el análisis de recepción en la pedagogía de la memoria del pasado reciente permitiría analizar de manera crítica: ¿qué hacen las personas con la información sobre los hechos atroces del pasado reciente y las alternativas de paz y reconciliación? ¿De qué manera los ciudadanos usan y apropian contenidos alusivos a los hechos de la guerra y la paz? ¿Qué encuentros y desencuentros experimentan las personas con determinadas narrativas atinentes a la vulneración sistemática de derechos humanos en el pasado reciente? ¿Qué formas de apropiación y reelaboración de contenidos sobre hechos de violencia socio-política realizan las personas en su vida cotidiana? ¿Qué diferencias se evidencian en las percepciones y significaciones de las personas al recibir/apropiar contenidos sobre el pasado reciente desde los textos alfabéticos, verbales, visuales, audiovisuales, sonoros, digitales? Al respecto, se propone un análisis de recepción para programas de televisión abierta, por suscripción o por *streaming*.

De acuerdo con Orozco Gómez (2018), quien propone el concepto de televidencias, se propone la ejecución de prácticas educativas en donde los estudiantes seleccionen contenidos de televisión (abierta, por suscripción o por *streaming*) relacionados con el pasado reciente, identifiquen a personas o grupos de receptores para indagar su experiencia televisiva y procedan al análisis a partir de las siguientes etapas: a) caracterizar el momento, el lugar y la forma en que se ve la televisión; b) identificar las percepciones e interpretaciones de los televidentes sobre los contenidos seleccionados por medio de entrevistas y grupos de discusión; c) reconocer tópicos que evidencien cómo los televidentes asumen los hechos del pasado reciente en relación con sujetos, objetos, tramas, espacios y tiempos procedentes de la narrativa en cuestión; d) detectar si las fuentes de información y conocimiento de los televidentes sobre hechos del pasado reciente, además del contenido televisivo examinado, proceden de otros medios de comunicación como la radio, la prensa, el cine o contenidos de Internet; e) identificar posiciones alineadas, negociadas, opuestas o alternativas por parte de los televidentes a las versiones de los hechos del pasado reciente representado en el contenido en cuestión; f) analizar las percepciones, interpretaciones y posiciones de los televidentes según criterios como el género, la edad, la etnia, el territorio, el grado de escolaridad, entre otros; g) problematizar estas respuestas de los televidentes con aspectos de orden social, político, económico y cultural de la época en que estos se produjeron y del presente a partir de fuentes historiográficas; h) establecer, a partir de la información recopilada, cómo los estudiantes pueden reafirmar, reelaborar o resignificar su posición frente a los hechos del pasado reciente seleccionados.

En relación con la segunda estrategia, la alfabetización mediática pretende que los estudiantes sean capaces de producir textos multimodales, entre ellos hipertextos, multimedias, hipermedias y narrativas transmedia con el propósito no solo de producir conocimientos y aprender, sino también de resignificar hechos sociales. Al respecto, el hipertexto es un hiperdocumento que hace posible producir, agregar, enlazar y compartir información a partir de diversas fuentes de datos, el cual, además de romper con la linealidad del texto tradicional, estimula al usuario para que elija sus propias trayectorias de lectura conforme a sus intereses (Landow, 1995; Rueda, 2003). Al res-

pecto, se propone que los estudiantes luego de hacer consultas de fuentes académicas, informativas, literarias o testimoniales sobre los hechos del pasado reciente con base en las orientaciones del profesor, construyan hipertextos a partir de la elaboración de un texto alfabético de base en el que identifiquen las palabras clave que se convertirán en los hipervínculos respectivos para ampliar la información. Luego de seleccionar dichos hipervínculos, deben elegir los materiales digitales en línea (alfabéticos, visuales, sonoros o audiovisuales) que les permitirán ampliar el significado de cada enunciado y del texto en su conjunto.

Por su parte, el texto multimedia comprende un sistema de contenidos que apela a múltiples medios de expresión (físicos o digitales) para presentar o comunicar información, que van desde textos alfanuméricos e imágenes hasta animación, audio y video, entre otros recursos. En esta misma perspectiva surge la hipermedia (hipertexto+multimedia), entendida como una textualidad que incluye un conjunto de métodos o procedimientos para escribir, diseñar o crear contenidos, los cuales integran soportes tales como el texto, la imagen, el video, el audio, los mapas y otros recursos de información digital online y offline (Scolari, 2008). En esta línea de reflexión, luego de definir un tema del pasado reciente, y luego de realizar ejercicios previos de información, reflexión y deliberación, los estudiantes pueden crear espacios digitales de tipo multimedial e hipermedial por medio de infografías online, blogs o páginas web en los que dispongan la información conforme a objetivos específicos, por ejemplo, informar a las audiencias sobre ciertos hechos del pasado reciente, exponer versiones distintas sobre los acontecimientos pretéritos o confrontar las versiones diversas ofrecidas por algunos medios de comunicación. Se sugiere que el material publicado combine la producción original de los estudiantes con materiales abiertos disponibles en Internet. También se sugiere que el material integre los lenguajes alfabético, visual, sonoro y audiovisual. Asimismo, es posible que los estudiantes analicen las respuestas, reacciones o interacciones de las audiencias frente a sus propuestas.

Por último, los textos transmedia son relatos dinámicos relacionados con biografías, cuentos, novelas, filmes, videojuegos, mundos virtuales, cómics, fanzines, fanart, historias cotidianas o tramas políticas, entre otras, cuyo soporte es el lenguaje digital y las plataformas mediáticas. Los contenidos que conforman este tipo de textos hacen posible que el usuario se involucre en la expansión de la trama y los contenidos propuestos inicialmente por un autor, situación que propicia relaciones y procesos interactivos no solo entre el usuario y la interfaz, sino entre autores y lectores (Jenkins, 2008).

Al respecto, los estudiantes pueden elegir un hecho del pasado reciente con el fin de convertirlo en punto de partida para el proceso de producción—creación. La idea es que conviertan este primer hecho en un guion que se pueda transformar en un relato alfabético, visual o sonoro. Luego de que se materialice este primer producto, los estudiantes deben seleccionar al menos dos formatos digitales distintos, ubicados en plataformas, aplicaciones o programas con el fin de transformar la narrativa original a otro relato con otras características semióticas. No se trata de una transforma-

ción arbitraria, pues estos deben conservar elementos de la trama original, aunque los estudiantes son libres de proponer giros, transformaciones y puntos de quiebre al relato original. A modo de ejemplo, luego de escribir el guion original y convertirlo en un relato alfabético sobre un hecho del conflicto armado, los estudiantes pueden construir una novela gráfica o una historieta en la que se representen los hechos, aunque con nuevos detalles, con el fin de expandir y complementar el relato original. Asimismo, pueden producir un tercer contenido en el que pongan en juego un formato sonoro, como un podcast, o un elemento de realidad aumentada que permita abordar alguna materialidad alusiva al tema (por ejemplo, una maqueta del lugar en donde ocurrieron los hechos), en el cual sea posible ubicar códigos QR para incorporar imágenes u otros elementos que posibiliten la intertextualidad del evento⁸.

Conclusiones

Como se apreció en el artículo, la pedagogía de la memoria es un campo de conocimiento y de reflexión que se ocupa de fomentar procesos de formación para la construcción de subjetividades políticas que aporten a la restauración de la dignidad de quienes han sido víctimas de hechos atroces como consecuencia de las guerras civiles, las dictaduras, los conflictos armados, así como para problematizar los puntos de vista de diversos actores de la sociedad, quienes desde el presente interrogan el pasado con base en diferentes propósitos y motivaciones. En tal sentido, la pedagogía de la memoria contribuye a la constitución de ciudadanías memoriales, las cuales, a partir de estos procesos de reflexión y deliberación, adoptan posturas y llevan a cabo acciones para construir nuevas utopías sociales.

Por otro lado, las alfabetizaciones múltiples, comprendidas como un enfoque pedagógico, comunicativo y socio-semiótico que puede contribuir a la realización de los propósitos del campo de la pedagogía de la memoria, refiere a prácticas educativas que habilitan a los estudiantes para que interpreten y pongan en cuestión los medios que condicionan su vida cotidiana y también sean capaces de producir sus propios medios y contenidos. Asumiendo que los estudiantes son sujetos activos en la cultura, más que simples receptores pasivos o consumidores, es posible orientar determinadas prácticas educativas en la escuela a partir de los presupuestos de las alfabetizaciones digital-informacional y mediática.

⁸ Al respecto, se pueden tener en cuenta dos proyectos transmedia sobre memoria histórica. Uno, producido por el Colectivo Sharpball, denominado *Los Once, como un cuento sin hadas*, el cual refiere a la toma y la retoma del Palacio de Justicia en Colombia, en 1985, empleando formatos como novela gráfica, historieta, cuento y aplicación digital. Este proyecto se puede apreciar en el sitio <https://www.youtube.com/watch?v=MAfH4aYsim4> Y dos, el proyecto *4Ríos*, el cual aborda la masacre de El Naya (2001) por medio de historieta digital, realidad virtual y herramientas de realidad aumentada. Este proyecto se puede apreciar en el sitio <https://www.youtube.com/watch?v=iECBLIBUitg>

A partir de estas consideraciones, en este artículo se expusieron algunas estrategias educativas para ser desarrolladas en el contexto escolar, acorde con los propósitos de formación de la pedagogía de la memoria. De este modo, desde la alfabetización informacional–digital, se propuso el análisis de contenido textual, la interpretación de imágenes fijas y en movimiento y el análisis de bases de datos sobre hechos de la violencia socio-política. Y, desde la alfabetización mediática, se propuso el análisis de recepción televisiva y la producción de textos complejos.

Como se señaló al inicio, estas estrategias no pretenden ser una receta o una prescripción en torno a la pedagogía de la memoria del pasado reciente. Por lo contrario, se trata de una propuesta que ha surgido en el marco de una investigación con docentes de escuela, la cual evidencia que este tipo de estrategias no tiene sentido si no se inscriben en el marco de proyectos pedagógicos que contengan unas intencionalidades formativas específicas y unas prácticas educativas situadas que fomenten el diálogo, la participación y la cocreación.

Conflicto de intereses

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

Acaso, M. (2014). *El lenguaje visual*. Paidós.

Amar, P. (2005). *El fotoperiodismo*. La marca.

Amaya, A. F., & Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/9163/10595>

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (3ª reimpr.). FCE. <https://www.felsemiotica.com/descargas/Anderson-Benedict-Comunidades-imaginadas.-Reflexiones-sobre-el-origen-y-la-difusi%C3%B3n-del-nacionalismo.pdf>

- Arias, D. H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4079>
- Barragán Giraldo, D., & Amador Báquiro, J. C. (2020). Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019 [Apropiación de las TIC en el campo educativo: aproximación a la política pública en Colombia años 2000-2019]. *Digital Education Review* (37), 109-129. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30609>
- Barthes, R. (1980). *La cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós. https://monoskop.org/images/c/c9/Barthes_Roland_La_camara_lucida_Nota_sobre_la_fotografia.pdf
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Caballero, L. F. (2014). Los museos de la memoria como posibilidad de reflexión ético-política. *Ciudad Paz-Ando*, 7(1), 126-145. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2014.1.a07>
- Caldeiro-Pedreira, M. C., & Aguaded-Gómez, J. I. (2015). Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 9(1), 37-56. <https://doi.org/10.19083/ridu.9.379>
- Carretero, M., & Borrelli, M. (2008). La enseñanza de la historia reciente: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero, M., & J. Castorina, J. (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Paidós.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158723>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. CNMH. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2021/12/1.-Basta-ya-2021-baja.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. CNMH. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>

- Centro de investigación y educación popular. (1996). Panorama de derechos humanos y violencia política en Colombia. *Noche y niebla 1*. <https://www.nocheyniebla.org/wp-content/uploads/u1/1-13/revista1.pdf>
- Ley 1732 de septiembre 01 de 2014. Por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país. DO. N°49261. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381604.html?_noredirect=1
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Dominguez Acevedo, J. (2015). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 11(20) 57-72. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.11.20.2015.57-72>
- Duque, L. (2015). *Representación del conflicto social colombiano en los libros de texto escolar de ciencias sociales de básica primaria desde una perspectiva comparativa, disciplinar e internacional* (2003-2013) [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/5844>
- Dussel I., & Southwell, M. (2007). La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. *El Monitor de la Educación*, (13), 25-32. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2007_n13.pdf
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Revista Nómadas*, (30), 180-193. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/19-pluralismo-y-critica-en-las-ciencias-sociales-nomadas-30/232-escuela-y-cultura-de-la-imagen-los-nuevos-desafios>
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En M. Franco & F. Levín, F. (Eds.), *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-65). Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Leguizamón, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 279-298. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3513>

- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Wiley & Sons, Inc.
- González, M. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- Herrera, M., & Pertuz, C. (2016). Cuento para no olvidar. Aportes a la Cátedra de la Paz desde el estudio de la violencia política y la narrativa testimonial. En P. Ortega (Ed.), *Bitácora para la Cátedra de la Paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz* (pp. 187-218). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 287-314. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1640/1592>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. (2000). Multimodality. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Kruger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbano (2010-2011). *Persona y Sociedad*, 25(3), 29-52. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i3.221>
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Paidós.
- Lau, J. (2013). Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy. In *Conceptual Relationship of Information Literacy and Media Literacy* (pp. 76-91). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/371_UNESCO_INFORMATIONLITERACY_2013.pdf

- Levín, F. (2007). El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria. En G. Schujman, & I. Siede (Eds.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (pp. 57-178). Aique.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication Review*, 7(1), 3-14. <http://doi.org/10.1080/10714420490280152>
- Mangui Haquin, D. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 11(22), 3-14. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1067/1079>
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Norma.
- Mèlich, J-C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 115-124. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322/192427>
- Chaux, E., & Velásquez, A. M.. (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia*. Ministerio de Educación Nacional. <https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Möller, F. (2009). Photography and the Approximate. *Redescriptions: Yearbook of Political Thought, Conceptual History, and Feminist Theory*, (13), 169-192. <http://doi.org/10.7227/R.13.1.9>
- Murillo Arango, G. J. (2017). Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz. *Revista Educação em Questão, Natal*, 55(44), 32-50. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12190>
- Orozco Gómez, G. (2018). La múltiple audienciación de las sociedades contemporáneas: desafíos para su investigación. *Anuario Electrónico de Estudios de Comunicación Social "Disertaciones"*, 11(1), 13-25. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.6274>

- Ortega Valencia, P, Merchán Díaz, J., & Vélez Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, (40), 59-70. <https://doi.org/10.17227/01212494.40pys59.70>
- Osorio, J., & Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Escuela de humanidades y política.
- Padilla, A., & Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 219-251. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce219.251>
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Alianza Editorial.
- Pinilla Díaz, A. V. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Folios*, (34), 15-24.
- Ricoeur, P. (2004a). *Tiempo y narración I*. Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2004b). *La memoria, la historia, el olvido*. FCE.
- Rodríguez, S., & Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (7), 15-66. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883/60893>
- Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf>
- Rueda, R. (2003). *Para una pedagogía del hipertexto: Una teoría entre la de- construcción y la complejidad* [Tesis doctoral, Universidad de las Islas Baleares]. Researchgate https://www.researchgate.net/publication/39209176_Para_una_pedagogia_del_hipertexto_Una_teor%C3%ADa_entre_la_deconstrucci%C3%B3n_y_la_complejidad
- Ruíz Silva, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.

Todorov, T. (2000) *Los abusos de la memoria*. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting*. UNESCO. <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Teacher-Training-Curricula-for-Media-and-Information-Literacy.pdf>

Vignolo, P., Jaramillo, J., & Cabrera, M. (2017). Memorias del presente y del futuro: ¿cómo, para quién, para qué? *Revista Colombiana de Sociología*, 40(1), 17-24. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/61946/pdf>

White, H. (2010). *Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica*. Prometeo.