Mediaciones pedagógicas para una pedagogía de la memoria del pasado reciente*

Juan Carlos Amador-Baquiro**

Resumen

Este capítulo presenta criterios pedagógicos orientados al desarrollo de prácticas educativas que integren la memoria del pasado reciente en el contexto escolar. La propuesta se organiza desde tres perspectivas principales: la didáctica de lo social, las mediaciones pedagógicas y la multimodalidad. Se alienta a los docentes a experimentar en su labor pedagógica considerando estos enfoques. Los lenguajes multimodales se destacan como herramientas estratégicas, ya que facilitan la conexión entre la sensibilidad, el conocimiento y la acción.

Palabras clave: memoria del pasado reciente, mediaciones pedagógicas, escuela, didáctica de lo social.

Introducción

En otros trabajos se ha destacado que la pedagogía de la memoria del pasado reciente constituye un campo en construcción, cuyo objeto se centra en los procesos formativos que contribuyen a la producción de subjetividades políticas mediante la problematización de posiciones y oposiciones de personas y grupos frente a hechos de violencia sociopolítica del pasado (Amador *et al.*, 2022). Estos procesos formativos, además de facilitar que los educandos asimilen el

* Este capítulo está basado en la investigación Pedagogías de la memoria en colegios oficiales de Bogotá para la reparación simbólica, apoyado por el CIDC-2020-2021.

** Profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder del grupo de investigación Jóvenes, Culturas y Poderes.

bagaje histórico-social acumulado (proveniente de diversas fuentes de información y representación) en contextos institucionales, comunitarios y mediáticos, también permiten que niños y jóvenes tomen distancia de interpretaciones que consideren inadecuadas o impertinentes (Herrera y Pertuz, 2016).

Estas consideraciones iniciales permiten afirmar que un objetivo fundamental de la pedagogía de la memoria es fomentar el compromiso de los agentes sociales (educandos, educadores y demás personas involucradas en las prácticas educativas) para evitar que este tipo de situaciones vuelvan a ocurrir. Por ello, más allá de cumplir con la enseñanza de contenidos oficiales relacionados con la educación para la paz o la enseñanza de la historia (Decreto 1038 de 2015 y Ley 1874 de 2017, citados por MEN, 2018), este campo busca:

- Contribuir a la construcción de posiciones argumentadas sobre los hechos atroces del pasado y las iniciativas de resistencia a estos.
- Favorecer respuestas empáticas hacia personas y grupos que han vivido vulneraciones sistemáticas de derechos humanos por estos hechos.
- Llevar a cabo iniciativas que aporten a la restauración de la dignidad de las víctimas.
- Fomentar el ejercicio de ciudadanías memoriales (Rubio, 2010).

En el ámbito de las prácticas educativas, la pedagogía de la memoria aborda con sentido crítico las fuentes de información y, en general, todas aquellas representaciones, discursos y narrativas que buscan objetivar o interpretar el conflicto armado y las iniciativas de paz. Esto exige que el educador y los educandos construyan progresivamente criterios para leer estas fuentes con el fin de elaborar miradas propias y así establecer puntos de contacto entre estos lenguajes, la reflexión, la sensibilidad y el conocimiento. Asimismo, una pedagogía de la memoria debe expandir las aulas y la escuela, así como incorporar saberes y experiencias de otros agentes sociales en la reflexión y el conocimiento sobre los hechos atroces y la paz. Estos agentes pueden ser víctimas-sobrevivientes del conflicto, miembros de movimientos sociales, integrantes de comunidades, artistas, y padres y madres de familia. Por último, estas prácticas pueden generar experiencias que propicien la sensibilización, la reflexión y la toma de decisiones, ubicando en el centro la experiencia vivida de las víctimas, las iniciativas memoriales y la resignificación de aquellos que actualizan el acontecimiento desde sus intereses y marcos de acción.

Otro problema que surge en torno a la memoria del pasado reciente tiene que ver con los recursos culturales disponibles para que las personas en sociedad accedan a los indicios o a las narraciones y discursos que dan cuenta de los hechos

en cuestión. Estos recursos, que también pueden ser inmateriales, pueden favorecer u obstaculizar las representaciones o conocimientos sobre este tipo de memoria. Asimismo, pueden convertirse en mediaciones fundamentales para la construcción de visiones reflexivas y críticas en la esfera pública. En suma, la memoria y el olvido como sustratos de las culturas del recuerdo y de la interpretación se enfrentan a luchas complejas por el sentido. Una perspectiva teórica que analiza los aportes y limitaciones de lo simbólico en la construcción de este tipo de memoria es la llamada memoria cultural.

De acuerdo con Assman (1999) y Erll (2012), la memoria cultural comprende la presencia del recuerdo y la interpretación a partir de objetivaciones vinculadas a símbolos, textos, artefactos y prácticas que posibilitan la producción social del sentido desde la experiencia ritual. En otras palabras, el recuerdo o la interpretación de los hechos del pasado se activan a través de la producción simbólica y material, así como de las prácticas sociales y culturales de la sociedad. Esto permite que las objetivaciones del pasado no se limiten a ser simples vestigios, sino que se conviertan en mediaciones que posibilitan interpretar lo ocurrido.

Esta perspectiva también reconoce la pluralidad y el carácter procesual del recuerdo cultural (Assman, 1999; Erll, 2012), así como su interpretación. De este modo, la memoria, entendida como recuerdo/interpretación cultural, se despliega atendiendo a las tres condiciones que se describen en la tabla 1.

Tabla 1. Memoria cultural

Condiciones del recuerdo/interpretación para la construcción de memoria del pasado reciente	Características
Condiciones sociales en las que surgen los recuerdos o interpretaciones de los hechos atroces	• El orden social y la cultura política pueden favorecer u obstaculizar el recuerdo público o la interpretación social de los hechos. • La sociedad le otorga determinado valor al conocimiento del pasado y al patrimonio que objetiva los hechos ocurridos.
Constitución de culturas del recuerdo y de la interpretación	• La autoridad del recuerdo en el espacio social puede favorecer u obstaculizar este tipo de culturas. • La presencia de mnemointereses de grupos (por ejemplo, élites, sobrevivientes y movimientos sociales) es necesaria para la configuración de este tipo de culturas.

Condiciones del recuerdo/interpretación para la construcción de memoria del pasado reciente	Características
	• Es importante comprender qué se pone en juego a partir de las técnicas del recuerdo o de la interpretación social, seleccionadas por los emprendedores de la memoria. • Los géneros del recuerdo varían conforme a las narrativa y tecnologías disponibles.
Formas de expresión y escenificación del recuerdo	• Comprende las memorias del recuerdo, desde las formaciones discursivas y las prácticas de evocación. • Incluye los procesos conscientes del recuerdo, entre ellos, las estrategias científicas, discursivas y de ficción que favorecen u obstaculizan el recuerdo. • Tiene en cuenta el pasado vivido y el pasado no vivido, así como la recepción y la apropiación de las objetivaciones culturales de la memoria.

Fuente: elaboración propia basada en Erll (2012).

Además de estas condiciones sociales que pueden fomentar o limitar la memoria-recuerdo/interpretación, aquí es importante tener en cuenta la perspectiva de Nora (1992) sobre los lugares de la memoria. Más allá de su aspecto físico o morfológico, este entiende los lugares de la memoria como "repertorios culturales" que las personas pueden elegir para intentar establecer relaciones con un pasado común, por ejemplo, a través de monumentos, edificios, obras de arte, textos, artefactos y símbolos. Se trata de sistemas de signos que remiten a la memoria viva ausente, y que se constituyen en otro tipo de mediación para la producción de significados.

La producción de significados compartidos, en el contexto de una semiosis social que caracteriza al mundo social, hace posible que los educadores lleven a cabo prácticas educativas teniendo en cuenta los recursos culturales disponibles, las situaciones comunicativas de la vida cotidiana y la variabilidad cultural en los territorios. Además de abordar los hechos ocurridos, a partir de fuentes de distinta índole, con el fin de fomentar en los niños y los jóvenes ciertas formas de entender cognitivamente lo ocurrido, las prácticas educativas sobre la memoria del pasado reciente deben favorecer la producción de

percepciones, representaciones, sensibilidades y procesos de creación, en torno a estos acontecimientos.

Aunque se trata de un campo en construcción, más allá de una técnica o una lista de actividades, la pedagogía de la memoria, en contextos escolares, comunitarios, populares o mediático-tecnológicos, comprende un conjunto de *prácticas-saberes* y de *saberes-prácticos* (Carr, 2008). Estos surgen de los propios educadores-educandos o de las mismas comunidades educativas y están orientados hacia la construcción de subjetividades reflexivas y críticas para el ejercicio de emprendimientos memoriales (Jelin, 2002). El desarrollo de este tipo de emprendimientos implica fomentar, al menos, tres procesos formativos: habilitar en los estudiantes la posibilidad de leer críticamente los repertorios de la memoria del pasado reciente (discursos, narrativas, representaciones, objetos, lugares…); interactuar/dialogar con personas, espacios, materialidades y visualidades de la memoria; y desplegar procesos de cocreación que pongan en escena las memorias ausentes, subalternas y silenciadas desde la experiencia estética.

Antes de explicar algunos rasgos de estos tres procesos formativos, conviene hacer algunas precisiones sobre la didáctica de lo social y las mediaciones pedagógicas en torno a la memoria del pasado reciente.

De la didáctica de lo social a las mediaciones pedagógicas sobre la memoria del pasado reciente

Didáctica crítica (DC) de lo social

Desde la década de 1970, las didácticas de lo social comenzaron a abrirse paso en países como España, Argentina y Chile. Inicialmente, estuvieron influenciadas por el predominio del conocimiento disciplinar, entendido como el principal referente para orientar el desarrollo del saber escolar en historia, geografía o sociología (en Colombia, denominado ciencias sociales desde la reforma de 1984). En esta etapa, las discusiones se centraron en los contenidos y en las formas en que estos podían ser transferidos al conocimiento escolar.

Posteriormente, surgieron preguntas acerca de las posibles relaciones entre el conocimiento científico, el conocimiento profesional y las prácticas de los profesores encargados de impartir estas asignaturas. Más adelante, a partir de las inquietudes sobre los rasgos de los estudiantes, se exploraron las prácticas más efectivas para facilitar el aprendizaje, en consonancia con su desarrollo psicobiológico.

En este contexto, surgieron dos orientaciones a principios de la década del 2000: la psicológica y la pedagógica. La primera, guiada por la psicología social,

se enfocó en investigar los aspectos constitutivos de las nociones y representaciones sociales construidas por los estudiantes en diversos contextos geográficos (Turiel y Enesco, 2000). En esta línea de trabajo, son comunes los estudios realizados en Estados Unidos y algunos países de Europa, los cuales analizan nociones políticas, económicas y sociales en niños provenientes de diferentes contextos sociales y étnicos.

Con frecuencia, estos estudios realizan comparaciones, por ejemplo, entre las nociones desarrolladas por niños estadounidenses y africanos. Además, suelen contrastar los resultados obtenidos con las etapas de desarrollo de los sujetos que conforman las muestras. A esta perspectiva, Turiel y Enesco (2000) la denominan *representación infantil del mundo social*.

La segunda orientación, influida por la perspectiva ontológico-estructural de Piaget, transitó de las nociones sociales producidas por los niños en su interacción con el mundo social, a la enseñanza de lo social en la institución educativa. Particularmente, los aportes de Carretero *et al*. (1998) acerca de los conceptos sociales, el tiempo histórico y la causalidad de los hechos sociales en los estudiantes constituyeron un terreno fecundo para la investigación en la didáctica de lo social en la escuela. Sin embargo, estos investigadores evidenciaron dificultades en los estudiantes para adoptar referentes y producir formas de pensamiento en un área que requiere importantes niveles de abstracción. Asimismo, encontraron limitaciones en las formas de enseñanza.

Al tiempo, en América Latina y el Caribe, desde finales de la década de 1990, se divulgaron estudios sobre la didáctica de lo social en la escuela, desde perspectivas epistemológicas. Al respecto, Camilloni (1995), desde una mirada crítica, formuló algunas preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento es el conocimiento didáctico? ¿Cómo se construye el discurso didáctico? ¿Cuál es su relación con las disciplinas? ¿Lo didáctico corresponde al campo pedagógico? ¿Qué relación se establece entre el discurso didáctico y la práctica pedagógica? entre otras.

Por su parte, Aisenberg (1998) examinó los marcos teóricos utilizados en la didáctica de lo social en la escuela, estableciendo su relación con los procesos de enseñanza. Desde esta perspectiva, analizó las fuentes y particularidades del conocimiento generado en este campo, identificando una teoría didáctica fundamentada en investigaciones empíricas sobre la enseñanza de las ciencias sociales en las aulas. Sin embargo, Aisenberg (1998) identificó ciertas limitaciones.

La primera es la falsa creencia en la existencia de una teoría didáctica unitaria, que asume como objeto exclusivo la relación entre el maestro, los alumnos y los contenidos, centrada en los propósitos previamente establecidos. La segunda está vinculada al "aplicacionismo disciplinar", presente en discursos y prácticas

que buscan una especialización excesiva del objeto didáctico, impidiendo su análisis en su totalidad.

En esta línea de reflexión, si bien los historiadores, geógrafos, sociólogos y demás profesionales de las ciencias sociales han realizado contribuciones significativas a este campo del conocimiento, especialmente en la elaboración de contenidos y metodologías para la enseñanza de lo social en la escuela, la didáctica no puede quedar reducida a debates estrictamente disciplinares ni al clásico modelo de trasposición didáctica (Chevallard, citado por Amador, 2020). El conocimiento escolar de lo social constituye una construcción particular que no deriva únicamente de las ciencias (Aisenberg, 1998). En suma, se trata de problemas epistemológicos distintos:

- Las condiciones de producción, circulación y apropiación del conocimiento científico.
- La construcción o reconstrucción de los contenidos escolares por parte de los estudiantes, docentes y otros agentes sociales. Esto tiene que ver con la noción de conocimiento escolar, que no depende exclusivamente de la trasposición didáctica.
- Las condiciones de comunicación, interacción y mediación de los contenidos.

Por último, Benejam (1997) planteó que la disciplina escolar no se reduce a una mera adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de "referencia", que el maestro debe acomodar mediante un método de enseñanza que facilite la comprensión de los estudiantes. Por el contrario, el saber escolar sobre lo social es resultado de la dinámica de un campo en el que convergen la política educativa (a través de los referentes curriculares) y las decisiones de los propios docentes, quienes, en última instancia, seleccionan los contenidos que serán enseñados[1].

Luego de estos planteamientos, que evidencian el valor de las didácticas de lo social, emergió la didáctica crítica. Esta se convirtió progresivamente en una alternativa frente a temas y problemas sociales del mundo globalizado. Además de evidenciar nuevas problemáticas (migración, violencia, vulneración de derechos humanos, extractivismo), identificó la necesidad de deconstruir categorías

1 Vale señalar que, en Colombia, durante los últimos diez años estos debates han sido principalmente desarrollados por: Álvarez (2014) a través de una perspectiva arqueológico-genealógica del saber escolar en ciencias sociales en un periodo del siglo XX; Silva *et al.*, (2010) a partir de una aproximación a los modos como se ha orientado la enseñanza del conflicto armado, a través de los manuales y textos escolares; y otros que se han preocupado por formular, a través de perspectivas pedagógicas constructivistas y críticas, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela (Acosta, 2003; Arias, 2008).

y referentes de un mundo moderno que no alcanzó sus promesas. Por esta razón, Rodríguez-Rojo (2005) plantea las siguientes consecuencias metodológico-didácticas de la teoría sobre el conocimiento social crítico[2]:

- La enseñanza se sitúa en el campo de la teoría de la acción.
- Las acciones tienden a cumplir intenciones, se rigen por normas y buscan producir cambios.
- Las acciones que se ajustan a intenciones y normas comunitarias generalmente son éticas, y por tanto educativas. Pero podrían estar distorsionadas, por lo cual se impone la reflexión y la crítica acerca de la acción.
- La acción didáctica o de la enseñanza-aprendizaje es una acción transformadora de situaciones sociales, organizativas y de realidades físicas.
- La acción cultural, para ser racional y humana, necesita adquirir un sentido de la acción personal, lo cual requiere un lenguaje o signos codificables, inteligibles y compartidos para transformar la acción personal y particular en hecho público.
- La teoría coopera con la construcción de sentido, pero debe ser contrastada con la práctica y ésta siempre puede mejorarse.
- La pretensión de verdad que se supone a la acción se fundamenta en la relación sujeto-objeto-sujeto. Es decir, en la intersubjetividad argumentada. Lo cual exige rigurosidad en el uso del lenguaje y de la metodología grupal.
- El rigor comunicativo en el grupo requiere el uso de técnicas grupales de comunicación eficaz, la autonomía personal de cada uno de sus miembros para descubrir los engaños, las alienaciones y los influjos del poder. Solo así se podrán dar explicaciones de la acción empleada y justificar la afloración de lo singular en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La acción didáctico-crítica es interacción entre el profesor y los alumnos y comunicación de estos entre sí.
- La mejor metodología de la DC se percibe cuando ésta usa la investigación como instrumento para la enseñanza. Aprender investigando pudiera ser un buen lema metodológico de la DC.

Las anteriores consideraciones de Rodríguez-Rojo (2005), aunque emplean el concepto de didáctica, se alejan de las corrientes que entienden el conocimiento escolar de lo social como una simple trasposición de las disciplinas científicas —historia, geografía, sociología, antropología, entre otras— al contexto del aula.

2 Tomado de Rodríguez-Rojo (2005) con ajustes y modificaciones.

En este sentido, se plantea la necesidad de transitar de las didácticas sobre lo social en la escuela hacia las mediaciones pedagógicas de lo social en comunidades de aprendizaje.

Mediaciones culturales y pedagógicas

De acuerdo con Martín-Barbero (2002), las mediaciones culturales comprenden el conjunto de procesos, prácticas, interacciones, intercambios e hibridaciones que se producen *entre* los contenidos construidos/emitidos por una persona, grupo o medio de comunicación y la persona, grupo o audiencia que los recibe —como recepción, consumo o apropiación— en el contexto de unas condiciones históricas precisas. Más allá de asumirlas como un proceso lineal de la comunicación del mensaje, al estilo de la teoría informacional de la década de 1950, lo importante es problematizar los usos y las apropiaciones de estos mensajes, en el marco de la socialidad, la sensibilidad, la tecnicidad y la institucionalidad que emergen de las dinámicas intersubjetivas entre agentes sociales o comunidades.

Vale señalar además que las mediaciones culturales están vinculadas con los procesos relacionales entre *ipse* e *idem*, lo que implica un tránsito de la mismidad a la otredad, como forma de transformación ontológica e histórica de personas y grupos, en el tiempo y el espacio (Ricoeur, citado por Amador, 2020). De este modo, la mediación cultural, al estar situada en ese espacio intersticial entre la emisión y la recepción, está influida no solo por los atributos técnicos del medio de comunicación, sino especialmente por las particularidades simbólicas, socio-culturales y políticas de los discursos, textualidades o narrativas que circulan y se difunden en el tiempo y el espacio. Estos elementos configuran, según Martín-Barbero (2002), las matrices culturales.

Inspirados por esta perspectiva, Gutiérrez y Prieto (1993) propusieron el concepto de mediación pedagógica. Estos autores partieron de una concepción radicalmente opuesta a los sistemas instruccionales y bancarios de la educación, en los que generalmente la enseñanza opera como un mero traspaso de información. De esta manera, entienden la mediación pedagógica como "el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad" (p. 1). Aunque ellos aludieron a este concepto desde la llamada educación a distancia, afirman que la mediación pedagógica contiene tres elementos: el contenido, el aprendizaje y la forma.

En cuanto al contenido, los textos de base para el desarrollo de las prácticas educativas deben convertirse en una fuente de información accesible para el

educando, por lo que deben contar con información clara y bien organizada, incluso para que este pueda alcanzar procesos de autoaprendizaje. En cuanto al aprendizaje y autoaprendizaje, afirman que las prácticas educativas deben proponer ejercicios de interpretación, reflexión y producción, de modo que fomenten experiencias en los educandos, a partir de sus necesidades, intereses y condiciones del contexto en el que viven. Por último, en cuanto a la forma, aseguran que el educador debe utilizar recursos expresivos que se incorporen en la organización del material, situación que en su tiempo aludía a la diagramación, las ilustraciones y otros sistemas de signos.

De acuerdo con estas consideraciones, las mediaciones pedagógicas en el contexto contemporáneo —caracterizado por la crisis de la escuela moderna, la profundización de otros sistemas simbólicos y la emergencia de nuevas subjetividades en niños y jóvenes—, hacen referencia a ambientes pedagógicos configurados a partir de intencionalidades negociadas, contenidos multimodales, prácticas comunicativas, intersubjetividades, experiencias estéticas y procesos de co-creación, que favorecen el conocimiento, el aprendizaje y la significación.

Intencionalidades negociadas

Comprende los objetivos de formación enmarcados en un área del conocimiento escolar, un eje temático interdisciplinar, un problema de la comunidad o un proceso de interconocimiento orientado por el diálogo de saberes. Es esencial propender por la negociación y articulación entre los objetivos académico-institucionales, comunitarios, cotidianos o infanto-juveniles. Estas formas de negociación epistémica y cultural deben llevarse a cabo de manera previa a cualquier intervención pedagógica, constituyendo así la base para desarrollar los procesos de planeación respectivos.

Contenidos multimodales

Se refiere al trabajo pedagógico con fuentes de información estructuradas a partir de diversos sistemas semióticos. Además del texto lingüístico, que ha predominado en la escuela moderna durante los últimos tres siglos, es posible incluir fuentes que integren o combinen sistemas orales, gestuales, kinestésicos, visuales, sonoros, audiovisuales y digitales. Esta forma de multimodalidad favorece nuevos modos de contacto con la realidad social, natural o física, abordándola desde lo perceptual, lo sensible, lo corporal y lo cognitivo.

Prácticas comunicativas

Se entienden como procesos de contacto, interacción y producción de sentido que surgen a partir de relaciones, vínculos e intercambios entre personas.

Estos procesos pueden desarrollarse tanto de manera presencial como a través de medios de comunicación analógicos o digitales. En contraste con las prácticas verticales, lineales, transmisivas y reproductoras propias de la escuela moderna, se deben privilegiar prácticas comunicativas bidireccionales, multitrayectoria, interactivas y ubicuas (Amador, 2018). Estas no solo contribuyen a la representación y comunicación del conocimiento, sino que también promueven la participación, la deliberación y la toma de decisiones en comunidad.

Intersubjetividad

Es un proceso humano y social en el que personas y grupos comparten experiencias, visiones de la realidad y conocimientos, como forma de producir significados comunes. Aunque es un concepto filosófico desarrollado por el idealismo alemán del siglo XVIII y la fenomenología del siglo XX, es vigente para el desarrollo de las mediaciones pedagógicas, dado que el fin de estas, además de favorecer el conocimiento y el aprendizaje, es la producción compartida de significados.

Experiencias estéticas

Más allá de apreciar lo bello, en el marco del arte contemplativo de la antigüedad clásica o de la metafísica moderna, estas refieren a relaciones producidas entre las personas y ciertas situaciones, que pueden ser de tipo artístico-cultural, y que fomentan la percepción, la sensibilidad y la toma de posición. Según Rancière (2008), este proceso también se conoce como reparto de lo sensible, que en términos prácticos consiste en tomarse el tiempo para apreciar un acontecimiento estético, sensibilizarse, reflexionar y producir puntos de vista. En el contexto de una práctica educativa, es posible que cualquier tema, problema o proyecto pedagógico sea susceptible de convertirse en experiencia estética. De acuerdo con Dewey, la experiencia estética es una situación que afecta la vida y transforma la manera de ver el mundo, situación que difiere de las prácticas educativas que se basan en la repetición y el entrenamiento de la conducta.

Procesos de co-creación

Las reflexiones y conceptos alusivos a la co-creación provienen del campo del arte y la educación artística, en el marco de vanguardias como el situacionismo (Debord, 2008) y el arte relacional (Bourriaud, 2008), que buscan generar situaciones que alteren la vida cotidiana y promuevan la creación colectiva y colaborativa de obras o prácticas artísticas abiertas e incompletas. En el campo de la educación, este proceso comprende situaciones o momentos fundamentales de la práctica educativa que propicien en los educandos la producción de

representaciones, materialidades, proyectos, puestas en escena y simulaciones, entre otras formas, que hagan inteligible lo aprendido y propicien la expresión de mundos posibles a partir de ejercicios colaborativos, expandidos, de imaginación narrativa y conectivos.

Por último, es importante señalar que las mediaciones pedagógicas, comprendidas como ambientes pedagógicos planeados y diseñados por el educador, configurados a partir de los seis aspectos explicados, no surgen del déficit de los educandos, sino de sus potencialidades. Estas mediaciones se desarrollan por medio de la interacción y la interactividad. Sus contenidos se estructuran a partir de textualidades que producen los involucrados en el proceso de formación, a través del análisis de problemas.

Luego de este recorrido, es necesario precisar de qué manera las mediaciones pedagógicas pueden contribuir a los objetivos de la pedagogía de la memoria del pasado reciente. Como se anunció, en este capítulo se proponen tres criterios para el desarrollo de estos propósitos: la lectura crítica de representaciones, discursos y narrativas sobre la guerra y la paz; las interacciones con agentes sociales afectados por el conflicto armado y emprendedores de la memoria; y las experiencias estéticas que fomentan la co-creación.

Lectura crítica de representaciones, discursos y narrativas sobre la guerra y la paz

Leer de manera crítica distintos sistemas de códigos en contextos educativos no es algo sencillo, especialmente si se tiene en cuenta que la escuela moderna privilegió, desde su origen, la oralidad y el mensaje lingüístico (de derecha a izquierda y de arriba abajo), a través de manuales y textos escolares. Además de estos sistemas de códigos, existen otros modos semióticos en el mundo social que también cumplen funciones fundamentales en la producción del significado; por ejemplo, la imagen, el gesto, el cuerpo, la sonoridad, lo audiovisual y lo digital. Incluso, hay autores que plantean la necesidad de interpretar textos como los objetos (artefactos culturales) y los espacios (por ejemplo, la naturaleza, las arquitecturas y las ciudades).

Al respecto, surge la alfabetización multimodal crítica (Amador, 2020), entendida como un tipo de práctica educativa orientada hacia los agentes sociales que intervienen en ella (estudiantes y profesores, o integrantes de comunidades de práctica). Esta busca desarrollar capacidades para fomentar el uso, la apropiación, la integración y la hibridación de distintos recursos semióticos dentro de los contenidos empleados para enseñar o aprender. Además de adquirir conocimientos o aprendizajes en la escuela o fuera de esta, el propósito fundamental de la alfabetización multimodal crítica es fomentar ambientes, experiencias y narrativas que, a

modo de mediaciones culturales (Martín-Barbero, 2002) y pedagógicas (Gutiérrez y Prieto-Castillo, 1992), contribuyan a la construcción, expansión y enriquecimiento de los significados por parte de quienes participan en la práctica educativa. En otras palabras, los conocimientos y los aprendizajes no son los fines de este tipo de prácticas ni las mediaciones fundamentales para favorecer la producción del significado en el contexto de la semiosis social (Verón, 2004).

Teniendo en cuenta que la semiótica social plantea que las personas construyen el significado participando en la sociedad y la cultura, conforme a las creencias, los valores y los conocimientos legitimados colectivamente, pero que también se apoyan frecuentemente en los textos, los medios y los recursos semióticos disponibles para lograr este propósito, este tipo de alfabetización reafirma el carácter social y cultural del aprendizaje. También asume que la configuración de prácticas educativas con ese carácter permitiría gestionar colaborativamente distintos tipos de conocimientos para la formación, así como fomentar aprendizajes individuales e interaprendizajes orientados hacia la generación de proyectos alternativos y emancipadores.

La alfabetización multimodal crítica orientada hacia el trabajo sobre la memoria del pasado reciente puede resultar útil para alcanzar los objetivos ya expuestos. Al respecto, es importante resaltar tres consideraciones. En primer lugar, es necesario reconocer que los acontecimientos de la historia reciente en Colombia (llamados aquí pedagogía de la memoria) han estado atravesados por la guerra, pero también por iniciativas de paz.

En segundo lugar, el acercamiento a los hechos traumáticos del pasado no es una tarea sencilla, especialmente porque los discursos hegemónicos sobre el conflicto armado tienden a simplificar lo acontecido, manipular las interpretaciones de los hechos o negar la existencia de la violencia política y sus efectos en la sociedad.

Al respecto, es importante tener en cuenta que existen múltiples fuentes de información y representaciones del conflicto armado y la paz; por ejemplo, archivos y narrativas testimoniales de víctimas, producciones estético-performativas de organizaciones de base y artistas, material visual y audiovisual, así como informes y trabajos académicos sobre acontecimientos del conflicto armado. Esto indica la necesidad de contar con criterios éticos, sociales y políticos para interpretar estos contenidos, los cuales, en muchas ocasiones, tienden a ser contradictorios.

En tercer lugar, se requiere de herramientas interpretativas para que los educandos analicen la información relacionada con los procesos de paz, ya sea desde la perspectiva de los diálogos y acuerdos entre los gobiernos de turno y grupos armados al margen de la ley, los medios de comunicación que pretenden

informar (o desinformar), o desde iniciativas de sectores o poblaciones de la sociedad civil afectados por el conflicto armado (por ejemplo, movimientos de víctimas).

De esta manera, es fundamental que las prácticas educativas utilicen herramientas analíticas para que los estudiantes, desde sus espacios de acción, logren comprender qué se pone en juego detrás de una noticia, una fotografía, un filme o una obra de arte que refiera a la guerra o a la paz. En suma, las representaciones, los discursos y las narrativas constituyen un campo complejo que evidencia la existencia de luchas por el sentido. Y si se trata de la guerra y la paz, está claro que los conflictos por construir visiones compartidas, o que buscan distorsionar lo que ocurrió, estarán presentes, en medio de los disensos y los consensos.

Interacciones con agentes sociales afectados por el conflicto armado y emprendedores de la memoria

Otro elemento que constituye esta propuesta de mediaciones pedagógicas para el trabajo sobre y con la memoria del pasado reciente es la interacción con agentes sociales afectados por el conflicto armado y con emprendedores de la memoria. Esta propuesta parte de dos premisas: el carácter pluriepistémico y multicultural del conocimiento social, y la necesidad de construir significados sobre el conflicto armado y la paz en Colombia, a partir de las narrativas de personas afectadas por la guerra o que desarrollan iniciativas memoriales.

La primera premisa reconoce que las prácticas educativas no solo pueden estar orientadas por el conocimiento disciplinar, sino también por conocimientos estructurados de otras maneras; entre estos se encuentran los saberes ancestrales, campesinos, cotidianos, organizativos, estéticos, técnicos y del cuidado, entre otros. Este criterio se alinea con el carácter pluriepistémico y pluricultural del conocimiento.

De acuerdo con Santos (citado por Amador, 2020), ante la hegemonía de la monocultura del saber, el diálogo de saberes y la negociación cultural se convierten en alternativas. En esta línea de reflexión, la ecología de saberes es una invitación a asumir que no existe ignorancia ni conocimiento en términos generales o abstractos. Según Santos, toda ignorancia es ignorante de ciertos saberes, y todo conocimiento implica la superación de una ignorancia particular.

Por otro lado, la interacción con agentes sociales —víctimas y sobrevivientes del conflicto armado y emprendedores de la memoria— permite el acercamiento de los educandos a sus experiencias vividas. En relación con las víctimas y sobrevivientes, la sensibilidad, los conocimientos y los aprendizajes producidos a partir del diálogo con estas personas permiten a los educandos generar significados, construir posiciones frente a los hechos y contribuir a la dignificación

de estas. La escucha atenta, las expresiones solidarias y las respuestas empáticas hacia las experiencias vividas aportan a la restauración de su humanidad y a la reparación simbólica.

En cuanto a los emprendedores de la memoria, quienes desarrollan iniciativas de tipo educativo, artístico-estético, político o cultural sobre los hechos de violencia sociopolítica y las prácticas de resistencia, el diálogo también resulta fundamental. Estas interacciones propician reflexiones sobre los propósitos y las estrategias de sus acciones, inspirando prácticas educativas que puedan aprender y desaprender frente a estos procesos, con el fin de fomentar ciudadanías memoriales desde la niñez y la juventud.

Esta premisa valora las narrativas testimoniales de estas personas, el saber popular de las comunidades afectadas por la guerra o que se oponen a esta, así como otros conocimientos y experiencias de distintos actores sociales. Aquí es clave considerar la dimensión narrativa de la identidad, el pensamiento y el aprendizaje. Narrar es una práctica que busca explicar lo ocurrido en un determinado contexto o acontecimiento, empleando recursos relativos a la realidad o la ficción. Estas narrativas pueden estructurarse a partir de diversos recursos semióticos que favorecen o afectan su representación y comunicación.

Además de ser una facultad humana, la narración se ha convertido en un género literario, conocido como narrativa. Este se estructura a partir de una sucesión de hechos que articulan personajes, tramas, espacios, tiempos, transiciones y giros, permitiendo evidenciar el tránsito de un punto de partida a otro. Desde una perspectiva socio-semiótica y pragmática, la narrativa implica una composición predominantemente figurativa, basada en sistemas de signos que, además de incentivar la imaginación, propician la polifonía de voces y nuevas relaciones entre autores y lectores, aproximándose a un acto ético del lenguaje (Bajtín, 1997).

En la perspectiva de Ricoeur (citado por Amador, 2020), este adopta el concepto de identidad narrativa. Esta surge del cruce entre el relato histórico y el relato de ficción, a partir de dos operaciones: *mismidad* e *ipseidad*. La primera implica procesos de autonorración como forma de autoconocimiento. La segunda se centra en el tránsito del sí mismo al mundo del otro.

Desde la psicología, Bruner (2004) sostiene que el pensamiento humano es predominantemente narrativo. Aunque inicialmente distinguió entre pensamientos paradigmático y narrativo, luego afirmó que este último es fundamental en las formaciones sociales y las relaciones intersubjetivas. Según Bruner, las formas de razonamiento de las personas en la vida cotidiana, así como la racionalización de los hechos sociales, se apoyan en recursos narrativos como la analogía, la metáfora, la hipérbole y la sinécdoque, que favorecen la producción de sentido en las relaciones del sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Aunque este tema requiere mayor desarrollo, es importante señalar que los procesos narrativos no solo buscan interpretar, sino también ampliar las posibilidades de significación individual y colectiva a través de prácticas educativas interculturales, el diálogo de saberes y la coconstrucción de conocimientos. Además, pretenden generar condiciones que propicien el empoderamiento de las comunidades educativas y la acción social de los educandos.

Experiencias estéticas

De acuerdo con John Dewey (2011), lo estético es un acto de libertad en el que los educandos, mediante experiencias —en lugar de estar sometidos a extenuantes rutinas—, pueden desarrollar una serie de capacidades útiles para sus vidas. La primera se refiere a una especie de reacción emocional frente a los sistemas de ideas y acciones, lo cual aporta a la formación moral. La segunda comprende la respuesta sosegada a las situaciones prácticas. La tercera incluye el equilibrio entre el balance y el ritmo. La cuarta se centra en la libertad de expresión, proceso que implica la sensibilización y la emoción. La última abarca el placer, entendido como potencialidad estética.

Es importante reafirmar la vigencia de estos planteamientos, aunque hayan sido formulados hace casi un siglo. La experiencia estética en Dewey (2011) no está limitada a la obra de arte, el canon estético o el llamado buen gusto. Desde una perspectiva que integra la pedagogía activa y la filosofía del pragmatismo, Dewey destaca la necesidad de transformar la escuela, dado el agotamiento del modelo racional-intelectual que ya percibía en su época. En esta línea de reflexión, puede concluirse que la experiencia estética es un proceso constitutivo de las prácticas educativas.

La experiencia estética en la realidad de niños, niñas y jóvenes se configura a través de prácticas estéticas, colaborativas y libres. En este sentido, Levy (2007) afirma, en el marco del arte digital, que en el siglo XXI emergen nuevas formas de arte, artistas y obras. Más allá del concepto tradicional de un artista dotado de habilidades excepcionales, surgen ingenieros del mundo que coordinan formas de acción colectiva para intervenir en la cultura material y visual.

De esta manera, la experiencia estética trae consigo el interés por producir representaciones, discursos y narrativas a partir de distintos recursos; por ejemplo, el dibujo, la historieta, la fotografía, el fanzine, el *fanfiction*, el video (corto, video-clip o película) y los contenidos digitales multimodales, aunque también involucra prácticas estético-corporales como la instalación, el *performance*, el *happening* y el *flashmob*. De este modo, la obra es una creación abierta que involucra exploradores y participantes. Estos, a partir de distintos niveles de apropiación de la obra, pueden experimentar sentidos múltiples e inesperados.

Este proceso incide en la producción de nuevas sensibilidades e iniciativas de co-creación.

En el campo de la pedagogía de la memoria, además de interpretar críticamente las representaciones sobre el conflicto armado y la paz, y de generar contacto e interacción con las experiencias vividas por otros agentes sociales, esta propuesta de mediación pedagógica busca que niños y jóvenes participen en procesos de interaprendizaje y co-creación. La intención es generar condiciones para que exploren, desde la sensorialidad, el diálogo y la participación, alternativas creativas para diseñar y exhibir piezas materiales o textos visuales que, bajo criterios estéticos, éticos y comunicativos, plasmen o representen los significados producidos en torno a la memoria del pasado reciente, sus procesos, condiciones, actores y consecuencias. Lo que se pone en escena forma parte de un universo de significados entretejidos que actualizan, desde la práctica educativa, los acontecimientos pasados.

Epílogo

Los planteamientos anteriores se desarrollaron en el marco de una investigación sobre pedagogía de la memoria y multimodalidad, llevada a cabo con educadores de colegios oficiales de Bogotá, quienes están implementando prácticas educativas sobre la memoria del pasado reciente con niños y jóvenes. Como parte de este proceso, el equipo investigador acompañó 20 experiencias de este tipo, diseñó de manera colaborativa mediaciones multimodales y abiertas para que otros educadores puedan acceder a ellas y ajustarlas de acuerdo con sus necesidades. Asimismo, se llevó a cabo un proceso de sistematización de estas experiencias con el objetivo de difundir el saber pedagógico de los educadores, quienes han desarrollado estas iniciativas a partir de los intereses, necesidades y expectativas de niños y jóvenes.

En consecuencia, a continuación se presentan tres capítulos que ilustran parte de estas experiencias y que corroboran que los educadores generan saber pedagógico en un campo complejo, pero fundamental para la sociedad colombiana. Este campo busca superar el conflicto y generar condiciones para una paz duradera. Que esta sea la oportunidad para agradecer estas valiosas contribuciones.

Referencias

Aisenberg, B. (1998). Didáctica de las ciencias sociales ¿De qué estamos hablando? *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (3)*, 136-163. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1319883

Amador-Baquiro, J. C. (2020). Alfabetización multimodal crítica: textos complejos, comunicación del conocimiento y proyectos alternativos. En J. Amador (Ed.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 79-104). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10*(21), 77-94. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint

Amador-Baquiro, J. C., Barragán-Giraldo, D. F. y Álvarez-Vargas, C. (2022). Memoria del pasado reciente en la escuela: saberes prácticos de profesores y mediaciones multimodales. *Praxis & Saber, 13*(32), 1-19. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.12911

Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C. H. Beck.

Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Anthropos.

Benejam, P. (1997). La didáctica de la geografía desde la perspectiva constructivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica, 21*, 35-52. https://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41557

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Hidalgo Editores.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Camilloni, A. (1995). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Paidós.

Carr, W. (2008). *El docente investigador en educación*. Editorial Unicach.

Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1997). Problemas y perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales: una concepción cognitiva. En M. Carretero (Comp.), *La enseñanza de las ciencias sociales (pp. 13-29)*. Aprendizaje Visor.

Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. La Marca.

Dewey, J. (2011). *Addresses and Proceedings of the National Education Association*. National Association of School Superintendents.

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Ediciones Uniandes.

Gutiérrez, F. y Prieto-Castillo, D. (1993). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo.

Herrera, M. y 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 de España Editores.

Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.

Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media en Colombia*. MEN.

Nora, P. (1992). Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux. En P. Nora (Dir.), *Les lieux de mémoire* (pp. 19-39). Gallimard.

Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Manantial.

Rodríguez-Rojo, M. (2005). *Hacia una didáctica crítica*. Editorial La Muralla.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria* [Tesis de doctorado, Universidad de Granada]. http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4865/1/18654010.pdf

Turiel, E., Enesco, I. y Lizana, J. (Comps.). (2000). *La representación social en la mente infantil*. Editorial Alianza Psicología.

Verón, E. (2009). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.