

Los usos de las TIC y la educomunicación en las propuestas que buscan la construcción de paz¹

The uses of ICT and Educommunication in proposals looking for peace construction
Os usos das TIC e da educomunicação em propostas voltadas para a construção da paz

Ana María Vásquez Velásquez
Verónica Marcela Tobón Múnera,
Helinson López Montoya
Wilson Andrés Rivera González
David Alberto Londoño Vásquez

Recepción 22/03/2022

Evaluación 18/12/2022

¹ Este artículo se deriva de la tesis "Reconstruir la paz en la escuela mediante la recuperación de la memoria histórica desde una perspectiva educomunicativa" que se desarrolló en el municipio de Remedios Antioquia durante los años 2019-2020 en la Institución Educativa Ignacio Yepes Yepes. La tesis fue aprobada en el año 2020 como requisito de grado en la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia.

Resumen

El propósito de esta reflexión es un acercamiento a las prácticas o propuestas educacionales en entornos sociales y escolares que han orientado los procesos de construcción de la paz y de memoria histórica por medio del uso de diferentes tecnologías en las acciones educativas. Para el desarrollo, se crea una división a partir de los modos y medios abordados en las propuestas. Tales como: el papel de la música, de la imagen y de las redes sociales. Además, se analiza la forma cómo estos se han estado empleando en diferentes contextos. Se destaca el papel de la educación, para dotar de criticidad a las acciones que se dan con el uso de medios y tecnologías, en pro de aprovechar sus potencialidades.

Abstract

This reflection purpose is an approach to the Educommunicative practices or proposals in social and scholar environments that have addressed the peace construction and historic memory processes by means of the use of different technologies in educative actions. To achieve it, a division from the modes and means approached in the proposals is created. Such as: the role of music, images, and social means. Besides, the way how those have been used in different context is analyzed. Educommunication role is highlighted in providing criticism to the actions that are produced with the usage of means and technologies for taking advantages of their potentialities.

Resumo

O propósito desta reflexão é abordar práticas ou propostas educomunicativas em ambientes sociais e escolares que têm orientado os processos de construção da paz e memória histórica por meio do uso de diferentes tecnologias em ações educativas. Para o desenvolvimento, é criada uma divisão com base nos modos e meios abordados nas propostas, como o papel da música, das imagens e das redes sociais. Além disso, é analisada a forma como esses meios têm sido usados em diferentes contextos. Destaca-se o papel da educomunicação em fornecer pensamento crítico às ações que envolvem o uso de mídia e tecnologias, a fim de aproveitar seu potencial

Palabras clave

TIC, paz, comunicación, alfabetización digital, participación social, enseñanza multimedia.

Keywords

ICT, peace, communication, digital literacy, social participation, multimedia instruction.

Palavras-chave

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), paz, comunicação, alfabetização digital, participação social, ensino multimídia.

Introducción

La Tecnología, Innovación y Comunicación (TIC) puede ayudar a configurar nuevas prácticas educativas, transformar tendencias tradicionales a nuevos espacios de interacción más horizontales entre quienes participan (Alonso, et al., 2019). Esto conlleva a repensar sobre aspectos como el tipo de estudiante que se busca formar en contextos escolares guiados bajo las TIC. Tales como ¿quiénes están detrás de la pantalla?, ¿cómo diseñar las interacciones para favorecer aprendizajes o transformaciones? o ¿de qué manera comunicar y generar vínculos con el uso de otros modos? Puesto que, si bien su existencia *per se* no implica cambios automáticos de los modelos de educación tradicionales (Gómez, 2012), se pueden tener prácticas tradicionales con un despliegue tecnológico monumental (Padilla y Gómez, 2015).

Por tanto, se hace necesario entender que las TIC en la educación trascienden la esfera de lo instrumental y pueden asistir la estructuración de prácticas educativas (Aparici, 2011) y, de acuerdo con la comprensión de sus características, pueden ayudar a potenciar al desarrollo del pensamiento crítico, posibilitar procesos de interacción y de participación más democrática entre estudiantes – docentes y estudiantes – estudiantes. Pues, “las TIC se convierten en un recurso innovador ya que “influyen en los aspectos socioculturales del ser humano permitiéndole crear nuevas visiones del mundo a partir de la interactividad que ofrecen estas en el contexto” (Peláez y Osorio, 2015, p. 2).

En este caso, la formación de sujetos críticos es un aspecto que debe ser una de las finalidades de la educación, en donde las TIC se analizan desde un papel activo que busca el desarrollo de esta competencia:

La escuela debe emplear herramientas basadas en las TIC que aporten a la consolidación de estudiantes críticos, con posibilidad de interpretar y transformar su entorno, donde se reconozca que el computador y otras herramientas tecnológicas de las que disponen, se pueden aprovechar para comunicarnos, relacionarlos, obtener información, ampliar conocimientos, analizar, interpretar, crear, recrear, innovar,

resolver problemas y para el ejercicio de la ciudadanía, entre otros (Maldonado, 2018, p. 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, sería posible acercarse a autores como Kress (2005), Lankshear y Knobel (2008) y Unsworth (2014), quienes desde una perspectiva educativa, en relación a las TIC, han propuesto pensar cómo los procesos formativos de aprendizaje dialogan con el uso reflexivo sobre el potencial de los modos y los medios, frente al papel comunicativo y las características propias que traen los modos con la emergencia de lo digital.

Es en este contexto del uso de tecnologías en la educación, donde surgen algunas preguntas que permiten un proceso reflexivo frente a las TIC desde las mediaciones pedagógicas: ¿cómo las diferentes propuestas educativas hacen uso de las TIC desde una mirada pedagógica?, ¿cómo se puede aprender de estas experiencias para propuestas futuras? O, especialmente, para la realidad colombiana, ¿cómo se configura el uso de las TIC en la educación para la paz?

En consonancia a esta última pregunta, es relevante indicar que constituir una sociedad que pueda convivir de manera virtuosa tiene que pensar el problema sobre la forma en que la paz se entienda como un valor básico de formación (Cortés, 2017). Asimismo, se debe entender que el cambio social se puede presentar mediante un cambio en la cultura, siendo esta una práctica constante de actividades en pro de la transformación de lo natural (Illera, 2005). Esto sin duda alguna, plantea la necesidad de que haya transformaciones comunitarias, las cuales pueden ahincarse a través de las TIC en la educación.

La emergencia de lo educomunicativo y las TIC

Las TIC en la educación se configuran como un recurso que puede potenciar la innovación y, a la vez, introducir estrategias didácticas propicias para motivar el interés por el aprendizaje en los estudiantes, estas traen formas que no eran posibles en antaño. Aparici (2011) menciona que “no se trata solo de una cuestión tecnológica sino, sobre todo, de una dimensión metodológica, pedagógica e ideológica” (p. 6). Por tanto, se debe entender que

las TIC no sólo hacen referencia al conjunto de dispositivos digitales, sino que abarca la dimensión social y educativa, donde se interactúa de manera cotidiana, cada vez más presente en la identidad cultural. Y es por ello que “la tecnología ha pasado de ser una herramienta de apoyo didáctico a fomentar nuevas prácticas en nuevos entornos de aprendizaje, atendiendo la relevancia que ha adquirido y el auge de dispositivos y herramientas que facilitan su acceso” (Padilla y Gómez, 2015, p. 4). Esto ha permitido que se generen nuevas apuestas educativas, que facilitan la interacción y el acceso al conocimiento, como es el caso de la educomunicación (Muñoz, et al., 2020).

La educomunicación es un campo de estudios inter y transdisciplinar que aborda, al mismo tiempo, las dimensiones teórico-prácticas de la educación y la comunicación (Aparici, 2011). “Es también conocida como educación en materia de comunicación, didáctica de los medios, comunicación educativa, alfabetización mediática o pedagogía de la comunicación” (Barbas, 2012, p. 1). Es importante mencionar que existe una definición iberoamericana y anglosajona de la educomunicación que difieren en el enfoque que se debe tener en cuenta dentro de la praxis. Mientras en el contexto anglosajón se le da relevancia a la utilización mecánica de los medios, en el iberoamericano, se tiene en cuenta la formación crítica y participativa a través de procesos dialógicos (Álvarez, et al., 2020).

La Educomunicación, por tanto, es proceso, movimiento, flujo de significados, acción creativa y re-creativa, construcción-deconstrucción-reconstrucción permanente de la realidad. Es, en suma, una forma de pedagogía crítica que concibe los procesos educativos, la comunicación, los medios y las tecnologías como herramientas de análisis y de acción para la comprensión y la transformación del mundo (Barbas, 2012, p.11).

Se trata de una educación comunicativa que abre posibilidades para la socialización, donde los estudiantes pueden asumir un papel activo frente a su aprendizaje y que los lleva a tener

experiencias más significativas dentro de los espacios escolares. En otras palabras, “un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos comunicacionales que sepa abrir y poner a disposición de los educandos” (Kaplún, 2002, p. 218). Lo anterior permite entender cómo la educación que se fundamenta en la comunicación propende por el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura a espacios de participación.

Estos espacios se diseñan conforme a las necesidades que encuentran los profesionales, grupos interdisciplinarios o instituciones a partir de la interacción y el análisis de las comunidades donde se llevan a cabo las acciones educativas, esto con el propósito de superar la transmisión de información donde los actores tienen funciones concretas de recepción o emisión. Aquí la acción comunicativa se asocia a la transformación, la problematización y al desarrollo de una conciencia crítica (Kaplún, 2002, p. 218).

En esta pregunta por el diseño educativo, emerge de manera constante el papel de los medios y de los modos que asisten los procesos educomunicativos, una de las intencionalidades del artículo consiste en analizar las regularidades del uso de los modos (en este caso, la música, la oralidad y la imagen,) e identificar el potencial (Kress, 2010) de estos a partir de situaciones vinculadas a la memoria histórica.

Las relaciones que se establecen entre el aprendizaje y la multimodalidad cuando existen mediaciones tecnológicas, no son recientes y con el advenimiento de la pantalla, la red de internet, la ubicuidad, el internet de las cosas, los teléfonos inteligentes, hay un crecimiento exponencial de diferentes usos, oportunidades y consolidación de espacios e interacciones.

Los materiales digitales, contenidos educativos digitales, que se llevan al aula, que son presentados por los profesores o estudiantes o que se construyen, para la producción de significado en un campo disciplinar específico, tendrán características que planificadas o no, ayudarán o desaprovecharán el potencial de los recursos semióticos, pues la comunicación en el aula es ineludiblemente multimodal (Kress y Leeuwen, 2006).

¿Por qué pensar la memoria histórica y la educomunicación en los procesos de construcción de paz?

Una de las principales problemáticas que afrontan los establecimientos educativos es la resolución de los conflictos con el uso de las violencias, donde una agresión se compensa con otra agresión, aspecto que si bien, ha superado una visión del castigo tradicional, termina desencadenando otras formas de violencia simbólica entre los educandos (Mateus, et al., 2019). La necesidad de abrir espacios de reconciliación y formación asertiva frente a los conflictos, han generado nuevas necesidades educativas en el presente orientadas a la búsqueda de estrategias que propendan a la construcción de paz (Álvarez, et al., 2018). Por tanto, “el desarrollo de una convivencia pacífica donde destaque el diálogo, la tolerancia y la constante búsqueda de soluciones a la problemática social, impera en la finalidad de las Instituciones educativas” (Padilla y Gómez, 2015, p. 6).

La escuela a través de su función social ha sido un espacio donde se han generado experiencias y se han articulado diversas estrategias educativas, que apoyan al desarrollo crítico y social de las comunidades. En otras palabras:

La escuela no puede por sí sola alcanzar la paz, pero iniciar por reconocer que existe una memoria del conflicto, una memoria de las víctimas, una memoria del proceso y acercarse a estos con una visión crítica y analítica permitirá contribuir con la solución pacífica del conflicto que permea la realidad de la escuela. (Aponte, 2017, p. 1005)

Lo que nos permite entender que la recuperación de la memoria histórica es un proceso social y educativo significativo en la construcción de espacios de reconocimiento social e individual, donde uno de los intereses pedagógicos es suscitar preguntas para la creación de paz en los establecimientos educativos.

El papel de la pregunta ayuda a reivindicar los saberes de las comunidades, de su experiencia y esto es clave para la orientación, porque hay un reconocimiento que las vivencias, experiencias, sentimientos, de quiénes están presente son valiosos y que

tienen envuelto tensiones, contradicciones que educando-educadores, orientadores-participantes, investigadores-comunidad, pueden develar y sacar afuera por medio del diálogo de saberes (Cano, 2018). Las preguntas también se pueden construir colectivamente no tienen que ser externas (es decir, llegan como extranjeras), sino que se pueden desencadenar de invitaciones por medio de la observación de imágenes, con la lectura de noticias, con sonidos o con la música.

La reflexión sobre los modos es importante en tanto pueden acercar o alejar a los participantes, para dar un contexto local, tenemos experiencias de videos que se han realizado con preguntas para la resolución de conflicto con las comunidades, y cumplen los elementos pedagógicos para su despliegue en campo, pero las dificultades de trabajo con estos materiales, se han generado frente a la correspondencia entre la imagen y las situaciones materiales de los destinatarios.

Como ejemplo de lo anterior, vamos a citar un caso concreto de un material educativo, donde se abordaba con criterios pedagógicos problematizadores la resolución de conflictos y se mostraba una problemática familiar dentro de una propuesta educativa con una discusión de una pareja en un video, pero los actores y el entorno de este modo se expresaba en un estrato socioeconómico diferente, se presentaba una escena que visualmente daba el mensaje de la discusión en medio de un desayuno balanceado y un comedor con asientos suficientes para tener una visita, estos elementos planificados en el guion desde la preproducción audiovisual, no eran los que representaban las condiciones de vida de los destinatarios, al contrario les generaban preguntas en términos de injusticia social, es decir, había un abismo en las condiciones materiales a las que la comunidad se enfrentaban en su realidad cuando tenían el mismo problema (no había espacio para un comedor, a veces no había desayuno). Si bien, la situación comunicativa se representaba de manera problematizadora y acudía a una reflexión pedagógica, no había una identificación con el escenario comunicativo que vivía la comunidad.

Partir de preguntas es dar la voz, a diferencia de llegar con información para asimilar y reproducir. En este campo, aún los

modos y medios que se seleccionen para invitar a las preguntas deben tener correspondencia con el contexto, y cercanía con la comunidad.

La recuperación de la memoria histórica implica abrir el espacio para dar la voz a aquellas personas que vivieron situaciones de violencia, generar diálogo y concertación social, aquí la educomunicación se configura como una herramienta valiosa, al tomar los múltiples dispositivos multimedia y ponerlos a disposición de la escuela (Cortés, 2017). Lo que conlleva a reconocer que la “reconstrucción del tejido social, lacerado por décadas de conflicto social armado, implica de manera ineludible posicionar en un lugar central las memorias de las víctimas, sus experiencias y sus marcas subjetivas” (Mayorga, et al., 2017, p. 3).

La educomunicación, en este sentido, motiva el diálogo común entre las personas, para que narren los hechos que tuvieron que vivir o presenciar, buscando así generar empatía entre los individuos y evitando que estos hechos o actos de violencia y barbarie, no se repitan (Álvarez y Pérez, 2019). Esta, también, permite fundar procesos educativos a partir de una reflexión sobre la comunicación que contribuyen a la construcción de valores sociales (Eraso, 2016). Uno de los aspectos primordiales para generar procesos de paz, es el reconocimiento de los hechos de violencia que enlutaron los diversos territorios colombianos, reconocimiento que se da a través de la oralidad, de las imágenes, creaciones artísticas, canciones, desde el gesto y la corporalidad (Mosquera y Rodríguez, 2018).

Al respecto, “la tecnología ha pasado de ser una herramienta de apoyo didáctico a fomentar nuevas prácticas en nuevos entornos de aprendizaje, atendiendo la relevancia que ha adquirido y el auge de dispositivos y herramientas que facilitan su acceso” (Padilla y Gómez, 2015, p. 4), y esto ha sido posible debido a las características ciberculturales que han configurado otros espacios formativos (Vásquez, et al., 2017) en lo digital con lógicas que se asisten por medio de la ubicuidad, la hipertextualidad, la multimodalidad para la participación, para la palabra, que van más allá de los límites espaciales y temporales (Gómez, et al., 2019).

La educación en Colombia tiene el desafío de responder a unas necesidades sociales que delimitan el cambio en paradigmas educativos y estructuras rígidas curriculares (Villalobos, et al., 2017), con la finalidad de buscar nuevas maneras pedagógicas que exploten los recursos disponibles en el contexto (Cardona, et al., 2015), logrando una sinergia entre la pedagogía y las TIC que motiven al desarrollo del pensamiento crítico (Júdex, et al., 2019); sin dejar de lado, el rol de una educación humanista, con tacto y sentido social, que ayude a la construcción de paz y armonía en la sociedad (Velásquez y Capera, 2018). Por ello, el énfasis de ampliar la comprensión frente a algunas de las estrategias multimodales hasta ahora documentadas (Fjørtoft, 2020).

El papel de la alfabetización digital: Más allá de lo instrumental

En los modelos educomunicativos para la construcción de paz en Colombia, Santos (2016) presenta las TIC al servicio de los aprendizajes que permitan fortalecer la cultura de paz. Además, considera la importancia de la educación para la transformación y desde allí, construye un modelo que hace uso de las TIC para “el desarrollo de los módulos en un aula virtual como apoyo al aprendizaje, en el marco de la educación formal y actividades de educación no formal para el fortalecimiento de la cultura de paz” (p. 630).

Este *Plan de formación de educación virtual de la Universidad Autónoma del Caribe (UAC)*, propuesto por Santos (2016), busca desarrollar acciones en el área de la Docencia, Investigación y Extensión que “promuevan sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible en Colombia” (p. 628). Además, contempla la propuesta del uso de las TIC como estrategia de comunicación para visibilizar “los productos donde se busca la difusión de acciones de la UAC desde lo formal y no formal, relacionadas con la contribución al posconflicto y la cultura de paz en la región Caribe haciendo uso de la radio, televisión, prensa, redes sociales, entre otras” (Santos, 2016, p. 628).

Las TIC posibilitan la recolección de datos en una investigación para la construcción de la memoria histórica, no en un sentido

meramente instrumental, sino que trasciende a la posibilidad de comunicar e interpretar situaciones adversas para transformarlas (Castro y Beltrán, 2021). Así pues, el registro de las voces sosegadas por el conflicto, en términos de Zapatero (2014) permite “la construcción de memoria histórica, aportar algunas reflexiones sobre el trabajo realizado y ofrece las posibilidades que existen para investigaciones futuras” (p. 662), en tanto, permite abordar procesos de investigación desde la palabra, gestos y silencios de las personas en ocasiones relegadas en la construcción de la memoria histórica (Cruz, et al., 2020).

Conceptos como la alfabetización digital dotarán entonces de sentido a las comunidades educativas y sociedad civil, no sólo desde el desarrollo de habilidades mínimas para interactuar con las nuevas tecnologías como es vista desde una mirada convencional, sino a través del ejercicio pleno de su ciudadanía, de la participación (Villa, et al., 2021), que favorecen prácticas democratizadoras al interior de los estados y fuera de ellos (Suárez, et al., 2018). Al respecto, se pueden rastrear los ejemplos de movimientos sociales (Rueda, 2011), movimientos juveniles por fuera de la escuela, que encuentran la oportunidad de construir, de crear obras (Gómez, 2012) que expresan y comunican su pensamiento y sentido social (Cardona, et al., 2015).

El acceso a la información es otro aspecto clave, si bien pueden existir restricciones de acceso, la posibilidad de seleccionar múltiples fuentes de naturaleza libre (copyleft), crearán las condiciones auténticas para ejercicio del pensamiento crítico (Jiménez, et al., 2020). Al respecto, las relaciones de poder que se dan entre el lector y autor en el hipertexto, la posibilidad de acceder a información a través de la internet, y el papel activo que asume el lector, configuran prácticas que en su esencia son democratizadoras (Landow, 2009).

De allí, la alfabetización digital está en el campo personal, de lo colectivo y funciona como entorno de aprendizaje, que favorece espacios digitales de comunicación propios para la participación, el intercambio de información, y la construcción colectiva. Se configuran prácticas sociales que dotan de memoria e identidad digital (Doueihi, 2010), de esta forma, es indispensable fortalecer

las capacidades de los ciudadanos para aumentar su autonomía y garantizar una verdadera participación de las comunidades, con la visión de que son herramientas para el desarrollo social (Henao, et al., 2017)

A continuación, se analizan diversas estrategias educativas mediadas por TIC que generan procesos educativos, donde se busca la consolidación de espacios de concertación y paz, que ayuden a la recuperación de la memoria histórica a través de la música, la oralidad, la imagen y las redes sociales.

La música y la oralidad en las propuestas para la construcción de paz y de recuperación de la memoria histórica

En las investigaciones de Aponte (2017) y Mosquera y Rodríguez (2018) se usan las canciones para generar procesos educativos fundamentados en la recuperación de la memoria. Estas canciones tienen los siguientes propósitos, en primer lugar “develar el sentido y significado” que tienen los participantes sobre el conflicto armado (Mosquera y Rodríguez, 2018, p. 9) y, en segundo lugar, abrir un espacio de vínculo con los participantes, es decir, una estrategia de acercarse a los otros desde la música (Aponte, 2017).

En el trabajo con las canciones se identificaron dos estrategias, una utilizar canciones con mensajes temáticos ya construidas y el otro fue el elemento asociado a la composición musical, dentro de este se resalta también el papel del género utilizado, como fue el caso del vallenato; no obstante, en sentidos multimodales no hay una reflexión directa sobre la elección de estos elementos (Unsworth, 2014).

En el proyecto de investigación Para la guerra nada también se resalta el valor que tiene la música en el tema de reconstrucción de memoria; a través de esta, “las víctimas tienen la posibilidad de representar, reconfigurar y compartir sus propias experiencias como un ejercicio de reconciliación, sanación y apuesta por la no repetición de los actos violentos” (Mayorga, et al., 2017, p.3).

La música vinculada a otras expresiones artísticas se convirtió entonces en un escenario donde se narraron los sucesos impor-

tantes dentro del marco del conflicto armado y que es clave para lograr entender este fenómeno social; el impacto que ha generado dentro del colectivo y las individualidades, las realidades de sus protagonistas y las distintas facetas en las que se han desarrollado.

Por tanto, la música se configuró como un dispositivo pedagógico que permitió el diálogo y la reflexión necesaria en los escenarios escolares. Como lo plantea Marín (2018), la misión del investigador social es “penetrar en esa dimensión humana teniendo en cuenta cada contexto para participar de ese diálogo y retroalimentarse a partir de esas vivencias emotivas, dolorosas, exitosas, y de las que no quisiéramos hablar, y que son propias de la existencia” (p. 125). Es por esto que el docente debe buscar estrategias didácticas que le permitan romper las barreras de la comunicación y traer herramientas multimodales como la música que sea el proceso generador del diálogo libre y espontáneo (Alonso, et al., 2019).

En Zapatero (2014), el uso de la oralidad, la música y el gesto permitió una mayor participación de quienes están analizando las realidades a partir de elementos comunicativos que se descentran del dominio o el poder o la supremacía de la escritura para abrir escenarios a través de diferentes modos que se vincularon a sus experiencias cotidianas. La mayor ventaja de recoger historias orales con soportes multimedia es que se aprovecha todo lo que a través del lenguaje corporal aporta el entrevistado. Se puede obtener información significativa del discurso. “El entrevistado, a través de su cuerpo y sus gestos, sus silencios o entonaciones, nos ofrece un mundo de posibilidades para seguir profundizando en su historia” (Zapatero, 2014, p. 663).

Con estos recursos se manifestaron contradicciones, falacias, silencios forzosos al no querer contar algo, sentimientos reales, emociones, ironía, entre otras. Un número importante de estas percepciones se pierden al trabajar sólo con transcripciones escritas, se quedan cortas para representar las experiencias de las comunidades.

Finalmente, Mayorga et al., (2017) señalan que cuando la escuela se propone abordar el conflicto armado a través de estos medios de expresión para promover procesos pedagógicos logra suscitar en los estudiantes procesos críticos y reflexivos frente a la violencia que se vive en el país, de tal manera que puede incidir en la transformación positiva de la sociedad, lo que significa que el arte, la música, la literatura y el cine “hacen posible la Invención de la realidad a partir de la creación de mundos posibles” (p.6).

La música y la oralidad traen consigo la participación de la comunidad en actividades como la composición, la creación de letras musicales, la expresión corporal, la vinculación de ritmos musicales algunos autóctonos y otros cercanos en el sentido de preferencia de las comunidades.

Tener experiencias sobre relatos cercanos a su realidad desde lo musical, conecta a las comunidades desde otros sentires que se vinculan a las lógicas de la linealidad, del ritmo, del movimiento, de la corporalidad.

Cómo preguntas que se desprenden de este apartado, es qué tanto se hacen exploraciones sobre las preferencias musicales, cuando realizan intervenciones educativas, ¿cómo las producciones trascienden los procesos de difusión?, ¿qué tanto estas iniciativas se convierten a proyectos comunitarios que tienen continuidad? Desde la perspectiva didáctica, ¿quién elige las canciones?, ¿cuáles son los criterios para su selección?, ¿qué dificultades se encuentran en campo con su uso?

La construcción de la memoria histórica a partir de la imagen

Los seres humanos motivados por la necesidad de conservar recuerdos e historias se han valido de la imagen, la fotografía y el video, como medios que le permiten narrar experiencias y volver a su pasado.

Espitia (2018) en su investigación sobre la problemática del desplazamiento forzado por el conflicto armado en escolares rurales en la localidad de ciudad Bolívar resalta el valor de “la fotografía y las producciones audiovisuales como elementos que permiten registrar la historia” (p.31), en esta experiencia los

recursos educomunicativos ayudan para representar las realidades presentes, jugando especial importancia las situaciones que ocurren dentro del marco del conflicto armado.

Ambos medios son una posibilidad para que las víctimas del conflicto armado puedan contar y divulgar sus experiencias desde una apuesta por la no repetición de los actos violentos, es así como “la grabación multimedia nos permite sacar del anonimato a los personajes a los que la historia, normalmente, no da voz” (Zapatero, 2014, p.7); de manera que, las memorias individuales y las subjetividades relatadas por aquellas personas que protagonizaron episodios de guerra tomen fuerza dentro de la construcción de la memoria colectiva (Marín, 2018).

La imagen y el video como elementos empleados en el ejercicio de recuperar la memoria histórica amplían la posibilidad de obtener información importante sobre las vivencias narradas por las víctimas (Kochavi, 2016). Puesto que, “la mayor ventaja de recoger historias orales con soportes multimedia es que podemos aprovechar todo lo que a través del lenguaje corporal nos aporta el entrevistado” (Zapatero, 2014, p.7). Desde allí, es fácil hacer la lectura de aspectos que en múltiples ocasiones no se expresan a través de la oralidad como las emociones, los sentimientos, los gestos y las expresiones corporales que actúan como indicador de las situaciones vividas (Uribe, et al., 2020).

Por otro lado, estos elementos multimedia son una estrategia pedagógica que pueden ser muy útiles dentro de los procesos trabajados en la escuela en función de la recuperación de la memoria histórica; puesto que, “hay algo en lo cual la imagen visual tiene la primacía absoluta en materia de aprendizaje: su poder de activación de la atención o las emociones del observador” (Devoto, 2013, p.21), y estas emociones que se generan en los estudiantes por medio de imágenes relacionadas con el conflicto armado, se convierten en el apoyo para generar procesos de empatía o capacidad de ponerse en el lugar de aquellos que han tenido que sufrir los horrores de la guerra (Rueda, 2011).

Eraso (2016) en su investigación con *Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente* registra que

“El trabajo con los lugares de la memoria de las comunidades (fotografías, relatos, monumentos, conmemoraciones), despertó en los estudiantes sentimientos de tristeza, motivación y solidaridad, por la victimización y el sufrimiento acarreado por las acciones de la guerra” (p.336), y este enfoque solidario es clave en la escuela como escenario de múltiples interrelaciones que se pueden mediatizar para la construcción de paz (Cortés, 2017).

Desde esta lógica, los videos y la fotografía tendrían como función “ayudar a sobrellevar la angustia suscitada por el paso del tiempo (...) sirviendo de punto de apoyo a la evocación de recuerdos asociados; en suma, produciendo el sentimiento de vencer al tiempo y su poder de destrucción” (Herrero, 2009, p.3), lo que significa que la imagen como medio para la recuperación de la memoria histórica debe tener siempre como objetivo, el fortalecimiento de la empatía, la no repetición de los círculos de violencia y la sanación (Argila, 2015).

En otras palabras, “[...] A la hora de recordar, la fotografía cala más hondo (que otros medios) [...] La fotografía es como una cita, una máxima o un proverbio.” (Chaves, 2010, p.10). Por tal razón, es relevante que el tipo de material fotográfico que se utilice en la escuela para recuperar la memoria histórica, no siempre se enmarque en los hechos de violencia sino también en escenas positivas que evoquen en los estudiantes el deseo de cambio y la esperanza de construir un mejor mundo (Barón, 2021).

En la escuela, se propone abordar el conflicto armado a través de estos recursos multimedia para promover procesos pedagógicos que logren suscitar en los estudiantes procesos críticos y reflexivos frente a la violencia que se vive en el país (Júdex, et al., 2019); de tal manera que, puedan incidir en la transformación, se generan invitaciones y desafíos para determinar qué características deben tener las imágenes para favorecer la reflexión y no la revictimización (Mayorga, et al., 2017).

En las propuestas abordadas la imagen se identifica con funciones como registrar hechos históricos, contar de otras formas las experiencias, y ayudar a la expresión de vivencias que estaban vinculadas al anonimato y el silencio.

La imagen y el video entregan también información frente a las emociones o los sentimientos, por ejemplo, la solidaridad o la sanación. Esta función referida a las emociones se da en doble sentido; cuando se utilizan como recurso que se presenta o cuando se construyen con la comunidad.

Quedan como invitaciones dos tareas, la primera consiste en ahondar sobre las características de las imágenes utilizadas en estos procesos, describir las regularidades sobre el uso de estas, o las opacidades, quiénes son sus autores, cómo es la construcción de significado alrededor de ellas, desde las comunidades. La segunda tarea, es la necesidad de explorar sobre la reflexión ética en los procesos de selección de los contenidos y los materiales en áreas como lo es la construcción de la paz, se requiere que su utilización ayude a la reflexión y no a la revictimización, por ello, es significativo identificar los protocolos más frecuentes que utilizan los investigadores, orientadores, docentes cuando la utilización de esos contenidos da paso a la sensibilidad o el dolor.

Las redes sociales en la construcción de paz y la recuperación de la memoria histórica

El mundo digital y las redes sociales son objeto de diversas miradas, tanto para la creación de contenidos multimodales, como para el análisis de la información que emerge de la participación social virtual (Kayabaş, 2021). Esta información es “un archivo que crece de manera exponencial y caótica” (Melo, 2011, p. 82); no obstante, buena parte es sometida a reflexión, interacción y desarrollo de pensamiento constante, tanto por la misma industria audiovisual, los consumidores activos y de manera especial por la comunidad científica (Suárez, et al., 2018).

En la internet se encuentran información presentada a través de plataformas en línea, donde creaciones de contenidos como, por ejemplo, *La Red Oscura* permite ver, participar y reflexionar acerca del tema que se considera clave en la sociedad actual, “entender la tecnología, cuáles son sus riesgos ocultos y cuáles son sus inmensas posibilidades” (Kochavi, 2016, Cap.7). La serie documental facilita la comprensión del mundo de la virtualidad en general y de las redes sociales en particular, dedicándose en

el capítulo siete de la temporada dos, a mostrar que “las redes sociales pueden conectar a las personas de maneras muy positivas, pero estas plataformas también pueden usarse para amenazar y acosar” (Kochavi, 2016, Cap.7), lo que se puede configurar en nuevas formas de violencia digital (Sánchez y Muñoz, 2021).

De igual manera, el documental educativo “Obra de tu mente” (Adam y Kolber, 2018), ofrece en su primer capítulo el tema de las redes sociales, donde se expresa que “no son la vida real, pero es una buena manera de estar conectado e informado”. No obstante, se enfatiza que “lo que se hace en línea afecta la vida real” (Cap.1).

En procesos de investigación, las redes sociales se entienden como escenario de datos idóneos para el estudio científico, a través de técnicas combinadas de análisis de redes. Terrenos y metodologías que en Argila (2015) permiten la identificación de la memoria misma en tiempo real. Es decir, se constituyen en un amplio espacio para que las ciencias, puedan “investigar como la sociedad se percibe y se narra así misma” (p. 1). Por tanto, las redes sociales son un nuevo ámbito de producción científica, un “nuevo terreno” para la transformación social (Freire, 1996), a partir de procesos de indagación que aporten a la memoria histórica y construcción de paz desde la interacción dialógica que impacta las relaciones colectivas de la vida (Sánchez y Muñoz, 2021).

Estas experiencias de investigación muestran como las redes sociales permiten generar procesos de recuperación de memoria histórica, a través del análisis de impacto, ante documentales y series de ficción histórica presentadas en Chile y España, al respecto sostiene Chamorro (2017) refiriéndose a su trabajo “La presente comunicación es un estudio de la presencia de la memoria histórica y su impacto entre los usuarios de las plataformas digitales de Internet” (p. 221). Asimismo, las series o documentales con contenidos basados en la memoria que establecen un adelanto en la producción audiovisual con representaciones socioculturales (Kayabaş, 2021), crean impacto en el consumidor en tanto que la producción multimedial expuesta en la red (Mateus, et al.,

2019), inquieta el pasado reciente de la sociedad que vivió episodios de violencia, crisis social y política (Knop y Machado, 2017).

Por tanto, las series de ficción con contenidos basados en la memoria histórica constituyen un avance en las realizaciones audiovisuales para producir material con representaciones socio-culturales, puesto que generan conmoción en las audiencias que reconocen su realidad. En otras palabras:

Esto implica un desarrollo para la sociedad cultural que es consciente en asimilar elementos simbólicos que se conectan con la realidad, a través de la comunicación dada en el nuevo escenario mediático tecnológico, en el marco de la cultura participativa en la que los sujetos buscan información. (Chamorro, 2017, p. 222)

Las redes sociales en el aula son otro espacio potente para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas que aporta con sentido crítico a los procesos de construcción de paz y el fortalecimiento de la memoria en los territorios, a través del análisis y la producción de contenidos en la red (Muñoz, et al., 2020). De allí que:

Para llevar a cabo un proceso interdisciplinar que logre vincular la tecnología con el tema del conflicto social armado en Colombia, desde esta área se trabaja el análisis y producción de información que circula en Internet. Inicialmente, los estudiantes indagan los diferentes contenidos, referentes al conflicto social armado, para analizar dicha información, socializar sus opiniones, debatirlas y posteriormente producir su propio contenido. (Mayorga, et al., 2017, p. 10)

Las redes sociales permiten a los sujetos interactuar en un espacio digital, que implica entre otras habilidades, no solo su uso técnico, sino también "el valor por los demás, por el conocimiento y por el contexto (...) no solo debe contribuir a satisfacer necesidades y resolver problemas de la humanidad, sino trascender hacia la comunicación y el reconocimiento del otro" (Maldonado, 2018, p. 4). Los estudiantes de hoy "atravesamos por una época en donde son permeados por la globalización, el consumismo,

las TIC, los diversos tipos o configuración de familias, los nuevos grupos sociales establecidos en la red (...) en donde las fronteras se han difuminado” (Maldonado, 2018, p. 3).

Por tanto, las redes sociales además de conectarnos e informarnos, permite la participación de los consumidores y el análisis de la vasta información para recolección, clasificación, análisis y resultados investigativos para la transformación social (Santos, 2016), a partir de procesos dialógicos virtuales que aporten a la recuperación de la memoria histórica del conflicto colombiano (Aponte, 2017) y, en última instancia, a la construcción de paz (Álvarez y Pérez, 2019), desde el mundo digital en general y desde las redes sociales en particular (Castro y Beltrán, 2021), un nuevo terreno para la exploración científica con responsabilidad humana y social, donde los procesos de formación no carezcan del pensamiento crítico y la responsabilidad que como sociedad del conocimiento nos avoca (Henao, et al., 2017).

A manera de conclusión

Las TIC cobran sentido en escenarios escolares cuando se les da un uso educomunicativo que permite trascender de lo instrumental a lo formativo, de manera que los estudiantes tengan nuevas posibilidades de interactuar con los medios en función de adquirir elementos expresivos, cognitivos y participativos que le sean útiles para tener una actuación equitativa en la sociedad con un rol crítico y transformador.

La participación en espacios educativos y comunitarios favorece el encuentro con los otros, en esta instancia la utilización de los diferentes modos favorece la inclusión de las comunidades, en tanto que se exploran los recursos semióticos y estos se abordan a partir de intencionalidades pedagógicas.

De acuerdo a lo expuesto, se concluye que las herramientas como la música, la imagen y las redes sociales constituyen una condición relevante para la construcción de la paz, al igual que favorecen procesos de memoria histórica a través de la investigación, prácticas pedagógicas o experiencias de formación, permitiendo entender los fenómenos sociales, develando sentidos y

significados de situaciones adversas de las comunidades inmersas en la violencia, donde la formación, el diálogo y la reflexión exploren el reconocimiento del otro y el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas en el ámbito social y escolar. Son pues, estrategias potentes para vincular a los participantes en la generación de relaciones dialógicas para la reconciliación y no repetición de los hechos.

El sentido de la co-creación de contenido, cómo se presentó en el caso del uso de las canciones con la composición desde los participantes, o en los espacios de expresión a través de las redes sociales involucran a los actores y les entregan poder comunicativo en tanto pueden coconstruir su propia experiencia en su contexto.

Los espacios virtuales en el que las sociedades registran de manera exponencial sus percepciones y narraciones de sí mismas, son un terreno ideal para procesos de recuperación de memoria histórica a través de la creación, análisis e interacción con contenidos multimodales que permiten la formación de sujetos con pensamiento crítico. Es por ello, que se resalta la importancia de seguir indagando desde una mirada educativa, por diferentes experiencias de investigación o temas trascendentales para territorios que estén o hayan vivido la violencia, para aportar desde la investigación científica a la paz y a la memoria histórica de los pueblos.

Para lo pedagógico queda el desafío, de pensar cómo usar los recursos (medio-modos) para potenciar procesos de formación con sentido social que ayuden a la construcción de sociedad y no se queden en el papel de revictimizar a quienes ya han tenido experiencias devastadoras en el conflicto.

Las oportunidades comunicativas que se derivan de las propuestas pedagógicas que se estudiaron, logran vincular las emociones de los participantes y, de acuerdo con su estructura, abrieron espacios para la expresión por medio de la música, la oralidad, la imagen, la corporalidad. La utilización de estos recursos semióticos en los encuentros que se propiciaron posibilitó explorar otros modos para compartir y reflexionar sobre las expe-

riencias colectivas. Una experiencia que se lleva a otros modos y se reconstruye colaborativamente abre oportunidades de diálogo sobre los elementos que aparecen para generar significado.

La utilización de la imagen también conlleva a preguntas didácticas sobre el ¿cómo estas comunicarán? ¿cuándo se analizan? ¿cuál es el propósito de su uso?, estas discusiones también se vinculan a lo ético y al ser a través de cuestionamientos cómo ¿qué sentimientos evocarán? ¿cómo actuar frente a las expresiones espontáneas de quiénes participan? En este sentido los asuntos referidos a la gramática de la imagen extienden su análisis por los vínculos afectivos, emocionales y de memoria que se enlazan desde el conflicto armado.

La educomunicación es una alternativa para abordar el tema del conflicto armado en contextos escolares y la recuperación de la memoria histórica un clave para visibilizar a las víctimas, conocer la verdad y finalmente emprender caminos hacia la reconciliación, el diálogo y el perdón que se requieren en el país para lograr una sociedad donde se pueda convivir en armonía.

Referentes bibliográficos

Adam & Kolber (Directores). (2018). *Obra de tu mente* [[Película; video online]. Netflix Originals.

Alonso, S., Aznar, I., Caceres, M. P., Trujillo, J. M., & Romero, J. M. (2019). Systematic review of good teaching practices with ICT in Spanish Higher Education. Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24), 7150. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/7150>

Álvarez, A. J., & Pérez, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación y Educadores*, 22(2), 277-296. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942019000200277&script=sci_abstract&lng=pt

Álvarez, G., Vélez, C., & Londoño, D. (2020). Las TIC/TAC: subjetividades de los jóvenes universitarios en Montería. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación*, 13(2), 109-149.

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5802>

Álvarez, M., Amorocho, E., Granados, J., Hilarion, M., & Ludy, R. (2018). Reflexiones de la educación para la paz en tiempos de postconflicto en Colombia. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, (6), 118-128. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.2.8N6>

Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicaciones de la educación 2.0. *La Educ@ción Revista Digital*, 145. Retrieved from http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf

Aponte, C. (2017). Memoria histórica y conflicto armado: Elementos para la construcción de una educación para la paz en la escuela colombiana. *Revista Cambios y Permanencias*, 8(2), 999-1009. Retrieved from <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7833>

Argila, J. (2015). Redes sociales: La memoria de la historia en tiempo real. *Tiempo devorado: revista de historia actual*, 2(3), 407-413. Recuperado de https://revistes.uab.cat/tdevorado/article/view/v2-n3-jargila/pdf_30

Barbas, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, ISSN: 1698-7799, no 14, 157-175. <https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544618012.pdf>

Barón, M. (2021). La Colombia del Posacuerdo: Framing, Una apuesta para la narrativa fotográfica. *Poliantea*, 16(28), 80-90. <https://journal.poligran.edu.co/index.php/poliantea/article/view/2336>

Cano, A. (Ed.).(2018). Diálogo de saberes, memorias y territorios. Universidad de Medellín.

Cardona, Á., Valencia, E., Duque, J., & Londoño, D. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y*

Social Contemporáneo, 7(2), 90-113. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200005&script=sci_abstract&tIng=en

Castro, K., & Beltrán, A. (2021). Escenarios creativos para la visibilidad de la memoria histórica del Postacuerdo de Paz: Una visión basada en la Nueva Teoría Estratégica que transforme el imaginario colectivo en Colombia a través de estrategias digitales. *Razón y Palabra*, 25(110). <https://revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1761/1551>

Chamorro, M. (2017). Las series de ficción histórica en Chile. Impacto de la memoria en las redes de Internet. *Revista Dígitos*, 1, 221-245. Recuperado de <https://revistadigitos.com/index.php/digitos/article/view/66>

Chaves, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la Historia The photography as a resource for teaching History. *Dehesa*, 9, 179-193. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/4562>

Cortés, F. (2017). *Paz , democracia y educación . Reflexiones en tiempos de crisis*. Medellín: Editoria Universidad de Antioquia.

Cruz, V., Hernández, Á., & Silva, A. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 13(13), 39-48. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/profundidad/article/view/2578>

Devoto, E. A. (2013). La imagen como documento histórico-didáctico: algunas reflexiones a partir de la fotografía. *Revista de Educación*, 1, 73-94. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/753

Doueih, M. (2010). *La gran conversión digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Eraso, R. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 321-342. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce321.342>

- Espitia, D. (2018). *La educomunicación en la inclusión educativa de escolares en situación de desplazamiento: desafío del comunicador y del docente* (Monografía). Universidad Nacional y a Distancia, 1–43. Retrieved from <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/21439>
- Fjørtoft, H. (2020). Multimodal digital classroom assessments. *Computers & Education*, 152, 103892. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131520300919>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. siglo XXI.
- Gómez, L., Muriel, L., & Londoño, D. (2019). El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC. *Encuentros*, 17(02), 118-131. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4766/476661510011/476661510011.pdf>
- Gómez, R. (2012). Jóvenes urbanos integrados, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo. *Revista educación y Pedagogía*, , 24, 19–31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4160984>
- Henaó, J., Londoño, D., & Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 162-182. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818>
- Herrero, B. de las H. (2009). La historia a través de la imagen: la fotografía como fuente de memoria. *Estudos da Lingua (gem)*, 7(1), 113–132. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1083>
- Illera, M. D. J. (2005). Convivencia y cultura ciudadana: dos pilares fundamentales del derecho policivo. *Revista de Derecho Universidad Del Norte*, (No. 23), 240–259. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/851/85102310.pdf>
- Jiménez, M., Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infan-

- cia. *Educere*, 24(77), 117-134. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/4433>
- Júdex, J., Borjas, M. & Torres, E. (2019). Evaluación de las habilidades del pensamiento crítico con la mediación de las TIC, en contextos de educación media. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6777955> http://institutodeestudiosurbanos.info//dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Cultura_Ciudadana/Convivencia_Cultura_Ciudadana-Illera_Maria-2005.pdf
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. (Primera; O. M. Pérez, ed.). La Habana: Editorial caminos.
- Kayabaş, B. K. (2021). Social Impacts of Cyber Culture and Predictions About the Future of Open and Distance Education. In *Present and Future Paradigms of Cyberculture in the 21st Century* (pp. 135-153). IGI Global.
- Knop, M., & Machado, J. (2017). Cyberculture and the influences of virtual social networks in the choice of tourist destinations: directions based on sociological theories of social ties. *Turismo e Sociedade*, 10(2). <https://www.cabdirect.org/cabdirect/abstract/20173289916>
- Kochavi, M. (2016). *La Red Oscura*. Estados Unidos: Vocativ.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la nueva era de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Kress, G., & Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual Design* (Second edi, Vol. 12, Issue 2). Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.

- Maldonado, M. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sophia*, 14(1), 39–50. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>
- Marín, L. (2018). Encuentros, narrativas y experiencias con jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano. *Revista Palobra, "Palabra Que Obra,"* 15(15), 118–135. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.15-num.0/2015/132>
- Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). (2019). *Media Education in Latin America*. Routledge.
- Mayorga, C., López, Á., Romero, L., Muñoz, K., & Aranzazu, J. (2017). Para la guerra nada: pedagogía, narrativa (s) y memoria (s). *Conocimiento y políticas públicas educativas*, 33, 139–150. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1656>
- Melo, J. (2011). Historia digital: la memoria en el archivo infinito. *Historia Crítica*, 43(2010), 82–103. <https://doi.org/10.7440/histcrit43.2011.06>
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2018). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Hallazgos*, 15(29), 45–70. <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0029.02>
- Muñoz, P., García, R., & Aguaded, I. (2020). La educomunicación en la documentación pública, privada y académica colombiana en su comprensión de la cuestión social. *Revista Fuentes*, 22(1), 1-13. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6833>
- Nieto, E. (2005). The value of photography: Anthropology and image. *Gazeta de Antropología* Eva Martín Nieto, 1–4. <http://www.gazeta-antropologia.es/>
- Padilla, F., & Gómez, M. (2015). The Incorporation of Communication and Information Technology For Teaching Social Sciences. *3 Ciencia Tic*, 11 (3), <https://www.3ciencias.com/revistas/categoria/tic/>

- Peláez, L., & Osorio, B. (2015). Medición del nivel de aprendizaje con dos escenarios de formación: uno tradicional y otro con TIC. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 9(18), 59–66. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1909-83672015000200008&script=sci_abstract&tlng=es
- Rueda, R. (2011). De los nuevos entramados tecnosociales : emergencias políticas y educativas. *Folios*, 33, 7–22. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/727>
- Sánchez, C., & Muñoz, E. M. (2021). Social and Educational Coexistence in Adolescents' Perception in Current Social Problems through Networks. *Future Internet*, 13(6), 141. <https://www.mdpi.com/1999-5903/13/6/141>
- Santos, C. (2016). Cultura de paz, educomunicación y TIC en Colombia. *Opción*, 32(12), 609–637. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852322> Retrieved from <https://goo.gl/4F4Qve>
- Suárez, P., Vélez, M., & Londoño, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>
- Unsworth, L. (2014). Multimodal reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies: An International Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.878968>
- Uribe, M., Ramírez, Á., & Londoño, D. (2020). La actualidad de Hermes, el mensajero: de la semiosfera a la ética de la comunicación. In *Psyché y polis: retos socio-político-psicológicos de la educación* (pp. 9-20). Global Knowledge Academics.
- Vásquez, A., Sánchez, L., Bolívar, (2018). Los espacios digitales en permanente definición y construcción. Un análisis desde los elementos formativos. *Pedagogía y Saberes*, (48), (pp. 71-82). ISSN 01212494. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7374/6011>

- Velásquez, A., & Capera, J. (2018). El aporte educativo de las TIC a la construcción de la paz territorial en Colombia. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información.*, 3(1), 22-22. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/article/view/2059>
- Villa, L., Vásquez, A. M., Castaño, Y., Escobar, G. M., Bastidas, M., Gómez, J. A., Betancurth, D. P., Peñaranda, F., & Bolívar, W. (2021). La codificación y descodificación como proceso participativo y reflexivo en una investigación temática apoyada en TIC. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 14(2), 13-38. <https://doi.org/10.15332/25005421.6057>
- Villalobos, J., Flórez, G., & Londoño, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=s2145-03662017000100058&script=sci_abstract&tlng=pt
- Zapatero, A. (2014). La creación de memoria histórica a través de testimonios orales empleando tecnologías de la información y la comunicación. *Ilu*, 19, 657-664. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45056

Los usos de las tic y la educomunicación en las
propuestas que buscan la construcción de paz
Ana María Vásquez Velásquez

