

# Cartografías artísticas: jóvenes autores de la construcción del pasado reciente

Lina Marcela Cardona-Salazar, Mg.<sup>a</sup>

David Arturo Ospina-Ramírez, Mg.<sup>b</sup>

María Camila Ospina-Alvarado, Ph. D.<sup>c</sup>

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud,  
Cinde-Universidad de Manizales, Colombia

✉ [lmcardona@cinde.org.co](mailto:lmcardona@cinde.org.co)

## Resumen (analítico)

Se presentan los resultados de una investigación que buscó conocer las maneras como los jóvenes construyen sus ideas e imaginarios sobre el pasado reciente en Colombia. El proyecto fue desarrollado en la ciudad de Manizales y contó con la participación de 24 jóvenes entre los 12 y 18 años de edad. El estudio se desarrolló por medio de cartografías de experiencias que se vinculan al pasado reciente y la reconstrucción de la memoria colectiva. Se encontró que los jóvenes emplean signos que se han utilizado tradicionalmente para representar la paz y la memoria, además, que los procesos dialógicos y creativos favorecen los espacios de reflexión en los cuales se trascienden estos signos y se construyen significados más amplios que a su vez les permiten narrar experiencias de vida.

## Palabras clave

Memoria colectiva; enseñanza de la historia; infancia; escuela.

## Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

## Para citar este artículo

Cardona-Salazar, L. M., Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2023). Cartografías artísticas: jóvenes autores de la construcción del pasado reciente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-19.  
<https://doi.org/10.11600/ricsnj.21.3.5660>

## Historial

Recibido: 07.09.2022

Aceptado: 21.04.2023

Publicado: 30.08.2023

## Información artículo

Este artículo hace parte del proyecto «Expedición Pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares», financiado por Mincien- cias, Colombia, bajo el contrato 822 de 2020 y llevada a cabo por la Fundación Cinde, la Universidad de Manizales, su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y la Universidad Católica Luis Amigó. El proyecto inició el 16 de diciembre de 2020 y finalizó el 16 de septiembre de 2022. Área: ciencias sociales.

## Artistic cartographies: Young people who are authors of the recent past

### Abstract (analytical)

This article presents the results of a research project that sought to understand the ways in which young people construct their ideas and imaginaries about the recent past in Colombia. The research was conducted in the city of Manizales with the participation of 24 young people between 12 and 18 years of age. The research was carried out using cartographies of experiences from the recent past and the reconstruction of collective memory. It was identified that young people use signs that have been traditionally used to represent peace and memory. Dialogue and creative processes generate reflection spaces in which these signs are transcended and broader meanings are constructed, which in turn allow them to narrate their life experiences.

### Keywords

Collective memory; history teaching; childhood; school.

## Cartografias artísticas: Jovens autores da construção do passado recente


### Resumo (analítico)


Este artigo apresenta os resultados de um projeto de pesquisa que procurou compreender as formas pelas quais os jovens constroem suas idéias e imaginários sobre o passado recente na Colômbia. O projeto foi desenvolvido na cidade de Manizales, com a participação de 24 jovens entre 12 e 18 anos de idade. A pesquisa foi desenvolvida por meio de experiências de mapeamento ligadas ao passado recente e à reconstrução da memória coletiva. Constatou-se que os jovens utilizam sinais que tradicionalmente são usados para representar a paz e a memória, e que os processos dialógicos e criativos favorecem espaços de reflexão nos quais esses sinais são transcendidos e significados mais amplos são construídos, o que por sua vez lhes permite narrar experiências de vida.


### Palavras-chave

Memória coletiva; ensino de história; infância; escola.

### Información autores

(a) Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y el Cinde. Trabajadora social de la Universidad de Caldas.  0009-0008-0127-3808. H5: 0. Correo electrónico: [lmcardona@cinde.org.co](mailto:lmcardona@cinde.org.co)

(b) Estudiante de Doctorado en Niñez y Juventud, Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales y el Cinde. Magíster en Gestión de Proyectos, Universidad Escuela de Administración de Negocios y Université du Québec à Chicoutimi. Diseñador Industrial, Universidad Autónoma de Colombia.  0000-0002-1954-2489. H5: 3. Correo electrónico: [dospina@cinde.org.co](mailto:dospina@cinde.org.co)

[c] Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales y el Cinde. Doctora en Estudios de Medios y Comunicación, Universidad Libre de Bruselas y el Taos Institute. Magíster en Psicología Clínica, Universidad Javeriana. Psicóloga, Universidad de los Andes.  0000-0002-7271-151X. H5: 19. Correo electrónico: [mospina@cinde.org.co](mailto:mospina@cinde.org.co)

## Introducción

Este documento presenta los resultados de la investigación *Expedición pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares*, la cual fue desarrollada por la Fundación Cinde, la Universidad de Manizales, su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud y la Universidad Católica Luis Amigó. El documento se centra especialmente en las maneras en que las expresiones artísticas y creativas de jóvenes aportan a la construcción de la memoria del pasado reciente. A continuación, se describe el abordaje teórico en relación con la investigación basada en artes, la perspectiva performativa y creativa de las expresiones artísticas y la construcción de la memoria.

Los acuerdos de paz firmados por el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (2016) mencionan la importancia de la memoria y la construcción de estrategias pedagógicas que garanticen la no repetición y el reconocimiento de la historia como un aspecto clave para la transformación del conflicto. Por su parte, los contextos educativos se han visto permeados por las políticas tradicionales que invitan a la transformación de conflictos desde la violencia (Raggio, 2004). La escuela es un escenario en el cual convergen diferentes perspectivas de la historia comunitaria, bien sea desde posturas que replican lo que se evidencia en los medios tradicionales de información o lo que se teje entre las voces de los actores (Raggio, 2004).

El pasado reciente en el contexto escolar colombiano tiene gran relevancia para la garantía de la no repetición de la violencia. Esto implica considerar las maneras en que se enseña la historia y en las que los jóvenes —así como sus familias— participan en la construcción de la memoria. Como lo han expuesto Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017), las maneras en las que los jóvenes participan no son siempre bien comprendidas por los adultos, quienes manejan lenguajes particulares mediados por la oralidad y la escritura, desconociendo otras múltiples formas en las que ellas y ellos pueden expresar sus lecturas de la realidad.

En relación con esta mirada adultocéntrica de la historia, Sosenski (2015) y Ospina-Alvarado (2020) denuncian que las voces de los jóvenes se desconocen en diferentes con-

textos educativos y sociales; son considerados como personas que algún día serán adultos y que solo entonces serán tenidos como sujetos políticos con voz y postura propias. La poca participación de los actores comunitarios, especialmente de jóvenes, en la construcción del tejido histórico intensifica las dificultades para poder tejer una historia propia que sea mediada por las vivencias, experiencias y saberes de quienes la viven directamente.

De otro lado, Ángel (2007) argumenta que es un reto construir memoria en un país que ha favorecido políticas de olvido y de entierro de la historia con el fin de favorecer los mismos círculos de violencia y conflicto que benefician a pocos y perjudican a muchos. También plantea que la memoria tiene una relación con el tiempo, dado que no solamente se refiere a las vivencias pasadas en el contexto de la construcción histórica, sino que también permite la interlocución de los actores con su presente y sus expectativas de futuro.

Lo anterior tiene relación con los planteamientos de Ricoeur (1996), quien afirma que las narrativas de los sujetos no tienen un único momento histórico, sino un conjunto de eventos que se traslapan y se relacionan entre pasado, presente y futuro; pero no necesariamente en este orden, debido a que las vivencias actuales de los sujetos y los sueños de futuro influyen en las maneras en que se recuerda y se narra el pasado.

También Ricoeur (1996) expone que aquello que se narra es, por lo general, lo que ha marcado la vida de manera trascendental; aquello que trasciende la cotidianidad y cambia el curso de lo planeado. Al respecto, Mélich (2000) manifiesta que lo que se narra se convierte en una experiencia común, que puede tener diferentes grados de afectación e impacto en el sujeto que narra; sin embargo, manifiesta que no es posible que una historia narrada no afecte el curso de vida del interlocutor. En este sentido, los procesos de construcción de la memoria y del reconocimiento del pasado reciente implican la narración colectiva de experiencias que atraviesan las realidades de los sujetos y que terminan por convertirse en un tejido colectivo. Las memorias son compartidas; son un entretejido de las memorias individuales en conversación con otros (Jelin, 2002).

Teniendo en cuenta que la construcción de memoria es un proceso colectivo en el que dialogan diferentes voces, también es relevante considerar otros modos en los cuales los sujetos aportan sus experiencias y vivencias desde recursos distintos a los que brinda la oralidad. Los jóvenes tienen modos diversos para comunicar sus experiencias, las cuales pueden verse mediadas por el arte, el juego y la lúdica (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado, 2017).

La performatividad ha sido entendida como la capacidad humana de hacer cosas con las palabras (Alvarado *et al.*, 2014; Austin, 1946; Ottoni, 2002); es decir, que el acto de narrar, hablar o comunicar es en sí mismo una acción que constituye parte de la realidad. Lo anterior permite reconocer que los actos narrativos que se realizan en las comunidades (para contar la historia vivida y reconstruir los hechos) hacen parte de la memoria que se va tejiendo en comunidad. Ello que significa que el acto de narrar hace parte de un momento histórico para la comunidad.

De otro lado, Alvarado *et al.* (2014) también expusieron que la performatividad del acto narrativo trasciende la oralidad, teniendo en cuenta que existen múltiples maneras de narrar y contar; en aquellas la palabra es un puente que puede verse representado de múltiples maneras. Lo anterior permite reconocer que los jóvenes tienen recursos creativos para contar su historia y para transmitir aquello que les ha sido contado sobre su pasado, su presente y los sueños colectivos de futuro.

Los anteriores planteamientos, que encuentran la palabra como un recurso creador de realidades que trasciende la oralidad, invitan a pensar en las diferentes maneras creativas que emplean los jóvenes para comunicar sus experiencias de vida. Mannay (2017) asume que lo relevante en los procesos creativos es la consolidación de significados compartidos. Lo anterior, en tanto que quien crea una pieza visual determinada asume unos significados de forma, color y textura que responden a las maneras en que asume determinadas vivencias; pero el lector o interlocutor del acto creativo no necesariamente comprende las mismas formas y significados de representación.

Por lo anterior, es fundamental la creación de significados compartidos. La semiótica es la disciplina encargada del estudio de los signos, los símbolos y de las maneras en que se comunica, así como las formas en que se crean los métodos de comunicación (Magañiños, 2001). En este sentido, la semiótica no solamente se encarga de los signos y símbolos de la oralidad, sino también de aquellos que hacen parte de los sistemas de representación visual.

En el caso de las ciencias sociales y las humanidades, el arte y sus diferentes modos de expresión han sido empleados como herramientas que necesariamente requieren de la mediación de la oralidad para ser explicados; sin embargo, Mannay (2017) plantea que el arte tiene una riqueza comunicativa que merece ser interpretada por sí misma. En este sentido, las creaciones que realizan los jóvenes pueden contener sentidos propios que pueden ser mediados por las palabras o contar con un sistema propio de representación que comunica la intencionalidad creativa.

En coherencia con lo anterior, Mannay (2017) manifiesta que es relevante que en la investigación social se creen significados compartidos; es decir, que las formas, colores, texturas y recursos visuales empleados en las creaciones puedan tener las mismas maneras de comprender lo expresado tanto para quien las crea como para quien las interpreta. Por lo anterior, se hace relevante que en el proceso creativo la semiótica juegue un rol importante, a fin de permitir el que los jóvenes compartan con los observadores de sus obras las significaciones que tienen sus modos de representación.

Esta postura semiótica no tiene relación alguna con los procesos propuestos por la Gestalt, dado que estos se refieren a la percepción humana en relación con la forma; ello implica un conocimiento del diseño y del arte para la interpretación de las obras (Gomes *et al.*, 2008). Por el contrario, desde la investigación social la atención no se focaliza en los aspectos de la forma y la creación, sino en sus intenciones comunicativas y de representación. Es decir, en la investigación social la consolidación de los significados compartidos trasciende a lo que se puede considerar como bello o feo, alto o bajo, entre otras diferencias estético-visuales; más bien, encuentra las creaciones como recursos comunicativos y no como fines en sí mismos.

Por lo anterior, en la investigación social los procesos creativos resultan más relevantes que los resultados de la creación misma, ya que durante los procesos creativos surgen significaciones, metáforas y modos de representación que permiten reconocer diferentes componentes de las experiencias vividas. En este sentido, es relevante aquello que acontece durante el proceso creativo: los diálogos que surgen mientras los jóvenes crean; estos dan cuenta de sus intenciones de representación y de los impactos que las experiencias vividas tienen en su presente, así como la postura que asumen sobre determinados hechos.

La investigación basada en artes (en adelante, IBA) es aquella que aporta conocimientos al campo de estudio base, en este caso las ciencias sociales, pero también al campo de las artes (Mannay, 2017). Es decir, que de manera híbrida aporta saberes, conocimientos y recursos metodológicos de dos disciplinas distintas, pero que guardan una fuerte relación. Este vínculo simbiótico entre disciplinas no subalterniza la una o la otra; lo que implica considerar que no les da mayor relevancia a las ciencias sociales haciendo uso de las artes o viceversa, sino que ambos aportes teóricos, epistémicos y metodológicos nutren la investigación y, al mismo tiempo, ambas disciplinas se ven nutridas de los aprendizajes que surgen de los estudios.

La IBA, de acuerdo con Hernández (2008) y Cabana (2020), es aquella que emplea recursos propios de las artes y de los recursos audiovisuales para el desarrollo de produc-

tos que responden a métodos y criterios creativos. De otro lado, la IBA tiene como particularidad el que realiza una apropiación técnica y metodológica de los procedimientos que se usan en las artes, lo que implica que los procesos de trabajo de campo con comunidad y los momentos creativos sean tan relevantes como las narrativas que surgen.

La IBA implica abordar la estética, no desde las consideraciones de lo bello o lo feo, sino desde el aprovechamiento de la posibilidad creativa y sensible de representar e interpretar la realidad por medio de metáforas (Hernández, 2008). Dichas posibilidades no solamente se reducen a los recursos audiovisuales, porque la palabra misma tiene un potencial creador de realidades, así como también los actos y modos de relacionamiento de los sujetos.

Por lo anterior, la investigación asume los aportes de Hernández (2008) y de Mannay (2017), quienes plantean que las artes y los procesos creativos de este tipo de investigaciones trascienden los procesos de investigación descriptiva o crítica. Posicionan a los sujetos como creadores de nuevas realidades, que se metaforizan por medio de sus representaciones, pero les invitan a pensar modos de transformar sus contextos, aportando recursos y saberes para pensar reflexivamente las experiencias, para construir nuevos significados y para considerar nuevas maneras de ver y hacer las cosas.

De otro lado, esta investigación también asume recursos de la investigación-acción participativa (en adelante, IAP), propuesta por Fals-Borda y Rodríguez (1987). Estos exponen que este tipo de estudio involucra a los participantes como coinvestigadores, los cuales participan activamente desde una perspectiva transformadora y crítica en cada uno de los momentos de la investigación, dado que son ellos y ellas quienes conocen las realidades de su contexto, así como las mejores maneras de intervenirlos.

En este sentido, la IBA, la IAP y la investigación-acción creación (en adelante, IAC), son recursos claves en este estudio, dado que desde la IBA se permite la apropiación de recursos estéticos y creativos para interpretar la realidad, así como la participación de los actores en cada uno de los momentos investigativos y su formación como investigadores en territorio desde la IAP; además de la invitación que realiza la IAC para crear recursos propios, individuales y colectivos, que permitan la transformación de su realidad como agentes con pensamiento crítico y político.

En relación con esta tríada creativa y participativa de la investigación, son los mismos autores de las creaciones (los participantes de la investigación) quienes pueden dar cuenta de los significados, simbologías y representaciones que emplean para narrar su

realidad (Mannay, 2017). Por ello, en este tipo de estudio dichos participantes se involucran en los momentos de análisis de la información. En este sentido, sus creaciones son tan relevantes como aquello que narran a partir de ellas y como las maneras en que se permiten reinterpretar lo creado en relación con la realidad.

## Metodología

El proyecto de investigación empleó recursos de la IBA, la IAP y la IAC. Tomó como base la hermenéutica ontológica performativa (Alvarado *et al.*, 2014), la cual plantea que las maneras en que se narran las experiencias y vivencias son en sí mismas actos políticos en cuanto transforman la realidad de los sujetos.

El proyecto tomó como fundamentos metodológicos los aportes de Mannay (2017), los cuales exponen que las narrativas y las creaciones artísticas de los participantes de la investigación son igualmente relevantes. Así mismo, que ambos tipos de expresión pueden dialogar y brindar información relevante y complementaria: las narrativas pueden explicar e incitar la creación de otros modos de representación, así como las creaciones permiten que el sujeto identifique otros aspectos de sus experiencias, como los lugares, las personas, los sucesos, las emociones y los pensamientos que estaban involucrados.

## Diseño metodológico

La recolección de la información se dio por medio de talleres creativos que se denominaron *expediciones*, ya que buscaron que los participantes se reconocieran como expedicionarios de paz; es decir, como exploradores de experiencias y territorios en los cuales se han vivido eventos relacionados con el conflicto, la violencia, la construcción de paz, la reconciliación y el agenciamiento político.

Cada expedición se realizó por medio de la cartografía de experiencias (desde la representación visual y colectiva de eventos vividos), en las cuales se involucraron personas, espacios, sentimientos y pensamientos que generaron impactos en los sujetos. Lo anterior se fundamentó en los planteamientos de Montenegro (2019), quien expresa que la cartografía social es una representación colectiva de espacios cotidianos, de memoria, de saberes, a partir de plasmar los territorios, los actores y las interacciones entre ellos.

En este caso se representaron cartografías visuales que transforman el propio mapa en lenguaje artístico, dando cuenta de las propias experiencias y contextos de los participantes. Sin embargo, no se realizaron cartografías de mapas o territorios, sino que se



buscó plasmar los marcos mentales en relación con la paz, el conflicto, la memoria colectiva y el pasado reciente. Por ello, es necesario aclarar que en estas cartografías de las experiencias la representación visual de los eventos vividos se alejan de las planas, para adentrarse en cartografías artísticas. Para su desarrollo, los participantes contaron con diferentes recursos didácticos que les permitieron co-crear diferentes maneras de representación de las experiencias vividas en relación con las categorías mencionadas.

En la primera expedición se buscó que los participantes identificaran las características que hacen parte de un expedicionario, como la curiosidad, la apertura, la creatividad, entre otras. La segunda expedición, en la cual se enfoca este artículo, indagó por la enseñanza del pasado reciente y la construcción de la memoria. De tal manera, buscó reconocer experiencias en las cuales han construido memorias del pasado en la escuela, la familia o la comunidad, así como eventos que han sido hitos relevantes para los participantes. La tercera se enfocó en las experiencias de construcción de paz, la cuarta se orientó en las experiencias de reconciliación y quinta hizo énfasis en el agenciamiento político.

De cada una de las expediciones surgieron convenciones que representan íconos o símbolos que fueron construidos colectivamente como significados compartidos, cartografías, creaciones artísticas y narrativas que nutren y acompañan dichas representaciones.

## Proceso de selección de los participantes

Los participantes de este estudio fueron jóvenes y docentes de ocho instituciones educativas de la ciudad de Manizales. De cada una de ellas participaron tres jóvenes y un docente, para un total de 24 jóvenes y ocho docentes. Los participantes fueron convocados por las mismas instituciones, de manera tal que el equipo del proyecto no tuvo incidencia en su selección. La convocatoria de las instituciones se realizó por medio del rastreo de diferentes colegios públicos de la ciudad, algunos de los cuales ya han participado en procesos de acompañamiento de la Fundación Cinde. Finalmente, se logró el trabajo con aquellas que permitieron el ingreso del equipo del proyecto y su desarrollo.

## Técnicas para la recolección de la información

Las expediciones fueron desarrolladas por medio de talleres creativos (las expediciones), en los cuales se desarrollaron cartografías artísticas y se recogieron narrativas que acompañaron cada representación.

## Análisis de la información

La información fue analizada por medio de las categorías del proyecto; es decir, la información se organizó por cada una de las expediciones. Para su subcategorización y para la revisión de categorías emergentes se empleó ATLAS.ti. El equipo de investigación convocó a dos talleres de análisis, realizados en las ciudades de Manizales, Medellín y Bogotá. En estos se identificaron aspectos comunes de las expediciones en cada región. Sin embargo, para el desarrollo de este estudio un subgrupo de trabajo se enfocó en el análisis de los datos obtenidos en un encuentro interinstitucional que se desarrolló en la ciudad de Manizales. Es importante mencionar que en los talleres de análisis también participaron docentes de las instituciones educativas y profesionales de la Secretaría de Educación de Bogotá, buscando que el carácter participante de la investigación se mantuviese en cada fase del estudio.

## Cuestiones éticas del estudio

Además del manejo de los protocolos propios de la investigación, tales como la socialización del proyecto a los actores de manera clara y pertinente para cada grupo etario, el manejo de asentimientos informados para menores de edad y de consentimientos informados para sus familias y cuidadores, se vincularon a los actores como parte del equipo de investigación. De esa manera, estos participaron de los seminarios de formación en IAP, lo que permitió que algunas agentes educativas y algunos docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá se vincularan a los procesos de análisis de la información. Esto permitió que sean los actores mismos quienes interpreten la información recolectada y sigan aportando transformaciones en los procesos de análisis (Mannay, 2017).

# Resultados

## La creación de significados compartidos: creatividad y resignificación

Las maneras de representación de la paz son asumidas por los jóvenes inicialmente desde las formas tradicionales e icónicas que se conocen; sin embargo, los procesos de reflexión los invitaron a explorar nuevas formas:

*Docente 1:* —Pensemos en algo relacionado con la paz, pues, por lo general, uno siempre tiene los mismos símbolos, pero una cosa distinta o si tienen el mismo símbolo. Por ejemplo, para ti, ¿cuál sería un símbolo de paz?

*Estudiante 1:* —Una paloma, ¿no?

*Docente 2:* —Sí, la paloma es uno, pero ¿qué otros podrían ser? Igual dibujémosla aquí. Como no se trata de dejar pistas, cierto, hay muchos símbolos de paz; pero lo ideal es que podamos entre todos o cada uno también tiene un concepto distinto de paz. ¿Difícil pensar la paz o es difícil dibujarla?

*Estudiante 5:* —Dibujarla...

*Estudiante 2:* —Yo creo que lo difícil es, más bien, el concepto que cada uno tenga...

*Docente 1:* —Sí, tú, por ejemplo, ¿cuál pondrías allí?

*Estudiante 4:* —Es que realmente son conceptos que uno dice como que uno debe saber básicamente; pero uno solo dice paz y ¿eso qué significa? Como tranquilidad... Entonces sí, uno no se ha puesto a pensar como qué simboliza la paz, sino que uno se deja llevar por lo de siempre... Por ejemplo, paz es amor propio.

*Docente 1:* —También, lo que pasa es que a veces esas expresiones son un poquito más difíciles, pues uno diría ¿cómo plasmar amor propio? Es un poco más complicado, pero igual no dejemos de lado eso que están diciendo; júntenlo, copien allí... Tranquilidad, amor propio...

*Estudiante 6:* —Yo también creo que consiguiendo amor propio significa que no se ataque a sí mismo o a otro. Entonces yo creo que la recomendación es como estar tranquilo, no pensar en lo negativo, siempre pensar en lo presente. Por eso la mayoría de gente fracasa, porque se siente que no son tan útiles para la humanidad. Entonces yo creería que ese sería como el primer avance para conseguir el amor propio y la paz.

*Estudiante 3:* —O, por ejemplo, cuando nos están expresando, ver a qué lugar nos lleva, por ejemplo, decían «como tranquilidad». Entonces yo, cuando él dijo «tranquilidad» me imaginé como un lago, pues como sentada viendo un lago; y cuando él estaba hablando me imaginaba como un grupo de amiguitos como muy felices ahí, como conversando o algo así. Entonces, como tratar de mirar que los conceptos que están dando a dónde los llevan, a estar no sé, en un compartir familiar, o en una montaña caminando, o viendo árboles, o en el bosque o montando bicicleta, no sé...

Lo anterior evidencia que los jóvenes, de manera preliminar, asocian la paz con los símbolos tradicionales que se han empleado para representarla, como es el caso de la paloma; sin embargo, el proceso reflexivo los invita a considerar la paz desde experiencias que se viven. Estos nuevos modos de representación guardan coherencia con los planteamientos de Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017), quienes afirman que la creatividad se ha asociado con las expresiones artísticas, pero que también se refiere a una lectura distinta de la realidad, en la cual se valoran las experiencias de vida y se identifican potencialidades propias y colectivas.

Las investigaciones de Gallego (2022) y Gutiérrez (2022) ya han planteado que el desarrollo y la apropiación de las cartografías con niños, niñas y jóvenes puede motivar

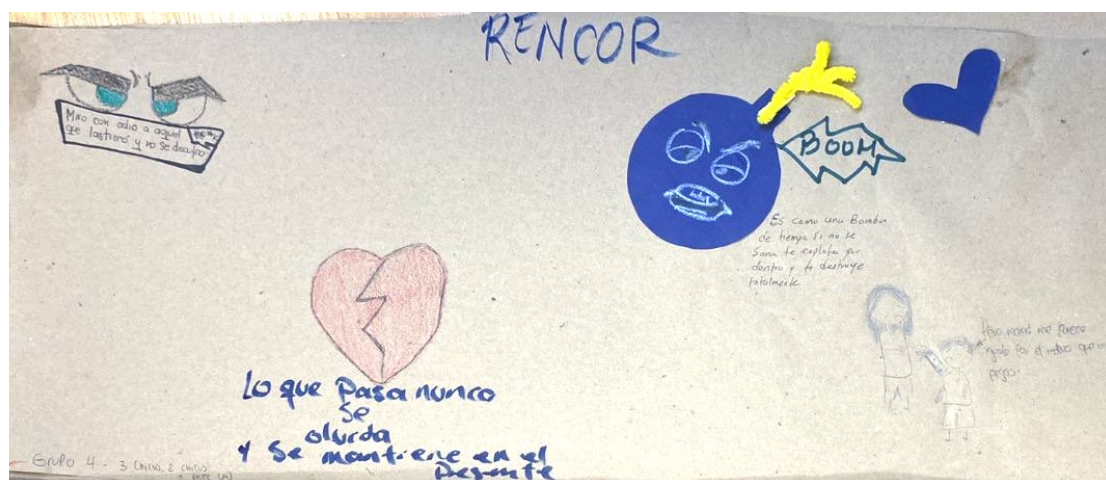
procesos de asimilación y reflexión de la realidad que habitan; no obstante, también exponen que algunas de sus limitaciones se relacionan con la ambigüedad de los significados que puede interpretar el lector de las obras. Por ello se hace necesario que se trian-gule lo creado con el lector y con el mismo creador de la obra.

También Mannay (2017) expone que las expresiones creativas no se limitan a las obras creadas, sino al proceso creativo. Sin embargo, también manifiesta que las creaciones de los sujetos son tan relevantes como la palabra, dado que se nutren mutuamente.

Para los participantes, el rencor por las experiencias de vida que marcaron el pasado de manera negativa se relaciona con las expresiones de enojo, el corazón fragmentado por el daño y una bomba cercana a un corazón, a manera de amenaza (figura 1).

**Figura 1**

*Símbolos relacionados con el rencor*



**Nota.** Elaboración de los participantes.

Estas representaciones se acompañan de algunas narrativas, como las siguientes:

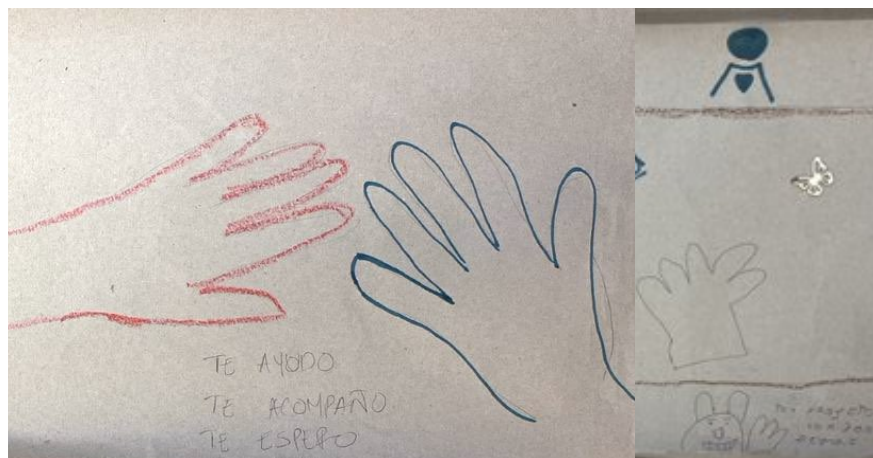
Miro con odio a aquél que lastimó y no se disculpó. (Estudiante 4)

Lo que pasa nunca se olvida y se mantiene en el presente. (Estudiante 5)

[El rencor] es como una bomba de tiempo: si no se sana, se explota por dentro y te destruye totalmente. (Estudiante 6)

Los significados compartidos permiten generar símbolos que colectivizan las maneras de representación, como se evidencia en la figura 2.

**Figura 2**  
*Representaciones sobre la amistad*



**Nota.** Elaboración de los participantes.

Las manos, representadas por los jóvenes como símbolo de amistad, se asisten de palabras como ayuda, acompañamiento y espera. Estas maneras en las que los jóvenes realizan representaciones tienen coherencia con los planteamientos de Caivano (2005), D'Amore (2006), Mannay (2017) y Ramos (1985), quienes plantean que el uso de representaciones visuales y objetuales trascienden el uso instrumental de los signos, ya que estos se convierten en símbolos; es decir, pasan de tener significaciones concretas a tener significados más amplios y metafóricos, al asociar las representaciones con experiencias de vida y con conceptos elaborados que permiten a los sujetos realizar asociaciones entre los sistemas de representación y su realidad.

La lectura de la realidad es un acto estético en sí mismo porque implica sensibilidad, atención, emocionalidad y vinculación cognitiva con aquello que les acontece a los sujetos. Esta práctica sensible no se realiza de manera individual, sino intersubjetiva, por lo cual se reconoce que estas miradas se gestan en maneras culturales situadas. Es por ello que la cartografía busca atravesar los actos comunicativos y de construcción de la memoria colectiva por medio del diálogo de saberes con los participantes del estudio.

Subero y Esteban-Guitart (2023) han expuesto que la construcción de saberes implica una ampliación de la comunicación, dado que es en esa conversación intersubjetiva que surge el conocimiento. Por tal razón, en el despliegue de memorias colectivas se hace necesario un proceso simbólico que ha sido tejido por los diferentes actores. Es desde allí

que se construyen nuevas realidades, desde la interpretación de los sucesos y hechos por medio de un lenguaje que involucra a diferentes actores.

### La memoria colectiva, la creatividad y la mirada generativa

De otro lado, la creatividad no solamente se refiere a las acciones que emergen o a las creaciones de los sujetos; también a la mirada apreciativa que permite reconocer las capacidades, potencias y recursos que facilitaron la transición de momentos complejos y significativos en la vida (Bello, 2010; Fonseca, 2015; Schnitman, 2000, 2013).

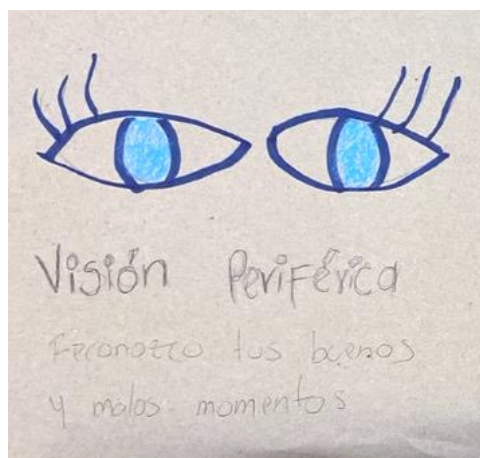
Un estudiante plantea que la «visión periférica» (figura 3), como la denomina, implica reconocer en las experiencias de vida los momentos que han sido buenos y aquellos que no:

*Docente 2:* —Entonces, cuando hablamos un poco más de todo lo que pasa en el país, lo que vivimos, ¿por qué creen que es importante la memoria?, ¿para qué?

*Estudiante 7:* —Para recordar todos los acontecimientos, buenos y malos, porque de todo se aprende.

#### Figura 3

##### *Mirada generativa*



*Nota.* Elaboración de los participantes.

Desde esta perspectiva, la mirada apreciativa facilita el reconocimiento de las experiencias pasadas (desde el cuidado del recuerdo), las acciones presentes y las expectativas de futuro:

Yo creo que es importante cuidar los recuerdos o, más bien, elegir cuáles se quieren seguir reviviendo cuando los traemos con la memoria; porque cuando se recuerda algo constantemente es como si se volviera a vivir en el presente. (Estudiante 7)

Siguiendo los planteamientos de Alvarado y Ospina (2014) y Ricoeur (1996), los sujetos, al narrar sus experiencias de vida, se reconocen como sujetos políticos, ya que tienen la capacidad de elegir lo que es narrable y aquello que quieren mantener en la privacidad o en el recuerdo íntimo, así como pueden manifestar los recuerdos que quieren compartir con otros. También en esta línea, Díaz (2023) ha propuesto, a partir de su estudio, que narrar la realidad también es un proceso de conciencia de sí y de conciencia de la incidencia de lo privado en lo público y de lo público en lo privado.

De otro lado, la memoria se constituye desde dos perspectivas: una relacionada con aquello que le es contado o narrado al sujeto y otra relacionada con aquello que este vivencia (Mèlich, 2000). En tal sentido, aquello que viven los jóvenes y que trasciende su experiencia de vida, implica considerar sus otras maneras de comunicación, las cuales les permiten metaforizar la realidad y crear significados compartidos de manera amplia, los que permiten cobijar las experiencias colectivas y convertirlas en memorias.

## Discusión

Los jóvenes cuentan con capacidades creativas que les permiten emplear los signos para generar conceptualizaciones sobre lo que es la paz, el conflicto y diferentes términos asociados; sin embargo, hacen uso de los símbolos que tienen la característica de poseer significaciones más amplias, complejas y metafóricas para asociar su realidad con modelos de representación que pueden ser empleados para la creación de memorias colectivas. El uso de estos signos y símbolos para la creación de productos visuales también invitan a los jóvenes a realizar procesos de reflexión que complejizan la manera en la que asumen su realidad en relación con estos conceptos.

La creatividad, entonces, favorece el despliegue del pensamiento reflexivo y crítico, ya que invita al sujeto a emplear otros modos de representación de sus vivencias que pueden —o no— ser mediados por la palabra (López *et al.*, 2021). Sin embargo, en la investigación social con niños, niñas y jóvenes, el proceso creativo es tan relevante como el resultado de la creación y como la palabra que socializa o explica la obra (Mannay, 2017). Lo anterior, dado que durante el proceso creativo surgen diálogos, reflexiones y narra-

ciones que alimentan y nutren la creación, pero que tal vez no podrían darse sin la evocación metafórica de aquello que se crea.

Por lo anterior, se hace relevante que en la escuela los procesos de construcción de la memoria y la enseñanza del pasado reciente trasciendan la transmisión de la historia hegemónica y se permita la emergencia de las voces de los estudiantes. Ellos y ellas tienen experiencias de vida que son relevantes aun cuando no se registran en los documentos históricos que legitiman socialmente la historia (Mèlich, 2000; Ricoeur, 1996).

De otro lado, los lenguajes con los que los jóvenes pueden aportar a la construcción de la historia del pasado reciente de sus territorios pueden ser mediados por la palabra; pero, tal como se evidenció en los resultados, la palabra puede ser relacionada con los modos de representación tradicionales y hegemónicos, mientras que el uso de la creatividad y las representaciones estéticas permiten que la reflexión sobre lo acontecido permita generar diálogos entre el pasado y el presente. Ello no solo desde una narración de los hechos, sino desde el reconocimiento del impacto, las afectaciones y las posibilidades que emergieron de determinada vivencia.

Los procesos de construcción de la memoria colectiva en la escuela implican que los docentes y las personas adultas desplieguen su potencial creativo para que se haga posible la emergencia de otros modos de expresión, en los que los estudiantes hagan uso de diferentes tipos de representación. En este sentido, las expresiones creativas son recursos relevantes para la emergencia de narrativas y procesos dialógicos, en tanto el interlocutor tenga la capacidad de dar relevancia al proceso creativo y al resultado de la creación misma (Mannay, 2017).

La realización de este estudio permitió reconocer que las niñas, los niños y los jóvenes construyen su conocimiento en relación con el pasado reciente a partir de aquello que escuchan en medios de comunicación, en clase o de sus familias; sin embargo, se identificó que tienen un fuerte nivel de participación en la construcción de la memoria colectiva del pasado. Sin embargo, a partir del despliegue metodológico del proyecto, se reconoció que el arte, las expresiones estéticas y la representación visual de experiencias pueden facilitar la construcción de saberes colectivos en relación con la historia personal, comunitaria, regional y nacional. Lo anterior, desde las voces de los propios actores que vivencian las realidades más allá de los datos históricos, como lo plantea Mèlich (2000), quien expone que las experiencias son mucho más que los datos, siendo realmente aquello que acontece y que impacta de determinadas maneras a los sujetos.



El presente proyecto tuvo limitaciones que es importante reconocer: no se indagó por las maneras en las que la escuela enseña sobre el pasado del país. Tampoco por las formas en las que los jóvenes participan de dichos escenarios, porque se enfocó en el despliegue de la metodología que se basó en la IBA, en la IAP y la IAC como recursos para el reconocimiento del pasado reciente.

Este documento se centró en la importancia de la construcción de una semiótica compartida y en la perspectiva performativa y creativa como bases para la construcción de una memoria colectiva; sin embargo, se encuentra pertinente profundizar en futuros estudios sobre las maneras en que los niños, niñas y jóvenes asumen el pasado reciente de sus territorios y de Colombia.

Teniendo en cuenta que los modos en los que se construye la historia del país y de los territorios reconocen la memoria histórica y los hechos a partir de los datos de los acontecimientos, pero no desde las voces de las comunidades (especialmente desde la invisibilidad de las experiencias de niños, niñas y jóvenes), es importante considerar nuevos modos de enseñanza del pasado en los cuales sus voces sean escuchadas y se hagan legítimas sus narraciones a partir de la construcción colectiva de la memoria.

Los hallazgos de esta investigación presentan un reto a las instituciones educativas en términos de sus prácticas pedagógicas, a fin de que allí se asuma no solo la deconstrucción y reconstrucción de las memorias, sino también la construcción de alternativas futuras a partir del potencial generativo y transformador de las relaciones (Gergen, 2007, 2012) y de las experiencias cotidianas de los jóvenes.

Además, esta investigación permite identificar la necesidad de explorar apuestas metodológicas diversas. La IBA, la IAP y IAC se convierten en instancias epistemológicas y metodologías para priorizar procedimientos artísticos y participativos que den cuenta tanto de las experiencias de los jóvenes alrededor de la memoria y la paz como también de otros aspectos que no se hacen visibles en otros tipos de investigaciones.

## Referencias

- Alvarado, S. V., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C., & Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 207-219.
- Alvarado, S. V., & Ospina, H. F. (Eds.). (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades: construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Siglo del Hombre.

- Ángel, D. (2007). Narrativas y memoria. *Ánfora*, 14(23), 165-184.
- Austin, J. L. (1946). *Philosophical papers*. Oxford University Press.
- Bello, Y. (2010). Indagación apreciativa: participación y diálogos para generar cambios positivos sostenibles. *Capital Humano: Revista para la Integración y Desarrollo de los Recursos Humanos*, 23(239), 70-75.
- Cabana, E. (2020). El paradigma de la investigación en artes: ¿debate o realidad? *Índex, Revista de Arte Contemporáneo*, (9), 122-128. <https://doi.org/10.26807/cav.voio9.332>
- Caivano, J. L. (2005). Semiótica, cognición y comunicación visual: los signos básicos que construyen lo visible. *Tópicos del Seminario*, 1(13), 113-136.
- D'Amore, B. (2006). Objetos, significados, representaciones, semióticas y sentido. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 177-196.
- Díaz, M. A. (2023). Formación de pensamiento crítico a partir de ejercicios de lectura compartida y prácticas filosóficas. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 3(1), 35-68. <https://doi.org/10.51660/riftp.v3i1.69>
- Fals-Borda, O., & Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Instituto del Hombre; Ediciones de la Banda Oriental.
- Fonseca, J. C. (2015). Los relatos identitarios y la emergencia de las crisis: diálogos generativos en los procesos de intervención. *Revista de Psicología GEPU*, 6(2), 14-30.
- Gallego, M. D. (2022). La cartografía artística como medio visual de reflexión para comprender la realidad. *AusArt*, 10(2). <https://doi.org/10.1387/ausart.23923>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Uniandes.
- Gergen, K. (2012). *Principios orientadores del construccionismo social*. Taos Institute.
- Gobierno de Colombia & Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. (2016). *Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Ediciones Desde Abajo.
- Gomes, W., Rosemberg, D., da Silva, L., & de Castro, T. (2008). Reversibilidade entre percepção e expressão na experiência cinematográfica: a completção gestáltica para campo multiestável. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 14(2), 161-171. <https://doi.org/10.18065/RAG.2008v14n2.2>
- Gutiérrez, Y. (2022). Las cartografías artísticas como metodología en la escuela: reflexiones pedagógicas desde la experiencia docente. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 2(3), e14163. <https://doi.org/10.19053/22158391.14163>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo 21*, 26, 85-118.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

- López, A. A., Zuluaga, J. I., & Ospina, D. A. (Comps.). (2021). *Experiencias socioeducativas y desarrollo del potencial creativo para la construcción de paz*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Magariños, J. (2001). La(s) semiótica(s) de la imagen visual. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (17), 295-320.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Mèlich, J.-C. (2000). *Narración y hospitalidad: la ausencia del testimonio*. Anthropos.
- Montenegro, C. (2019). Cartografías colectivas como espacios, territorios, experiencias y contextos. *IV Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales: Reflexión Visual* (pp. 517-523). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2020). *Salir adelante: construcción relacional de subjetividades políticas de jóvenes de la primera infancia cuyas familias provienen de contextos de conflicto armado* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-Cinde]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/4963>
- Ospina-Ramírez, D. A., & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles: el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- Otoni, P. (2002). John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 18(1), 117-143. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502002000100005>
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 1(8), 95-111. <https://doi.org/kphv>
- Ramos, A. (1985). *Signum: de la semiótica universal a la metafísica del signo* [Tesis Doctoral]. Universidad de Navarra.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Schnitman, D. F. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas*. Granica.
- Schnitman, D. F. (2013). Prácticas dialógicas generativas en el trabajo con familias. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 5, 127-159.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los jóvenes: ¿para qué? *Tempo e Argumento*, 7(14), 132-154. <https://doi.org/10.5965/2175180307142015132>
- Subero, D., & Esteban-Guitart, M. (2023). La comprensión de las emociones desde la teoría de la subjetividad de González Rey: algunos desafíos contemporáneos en educación. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 165-183. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.51>