

Cátedra
Doctoral 3

Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación



Ángela Camargo Uribe
Editora



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD CENTRAL
FACULTAD DE CIENCIAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Universidad Pedagógica Nacional

ISBN Digital 978-958-8908-04-5

ISBN Impreso 978-958-8908-03-8

Colección: Cátedra Doctoral - No. 3

*Educación y Tecnologías de la
Información y la Comunicación*

Hecho el depósito legal que
ordena la Ley 44 de 1993 y decreto
reglamentario 460 de 1995.

Editora

Ángela Camargo Uribe

Comité Académico

Germán Vargas Guillén

Alberto Martínez Boom

Alexander Ruiz Silva

Fidel Antonio Cárdenas Salgado

Alfonso Cárdenas Páez

Ángela Camargo Uribe

Autores

Christian Hederich Martínez

Omar López Vargas

Aldo Hernández Barrios

Raúl Drachman

Reuma De-Groot

Luis B. Sanabria Rodríguez

Rocío Rueda Ortiz

Elsa Patricia Siu Lanzas

Mónica María Bermúdez Grajales

Ancízar Narváez Montoya

Alfonso Cárdenas Páez

Sonia Cristina Gamboa Sarmiento

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Fondo Editorial

Rector

Adolfo León Atehortúa

Vicerrectora Académica

María Cristina Martínez P.

Vicerrector de Gestión Universitaria

Luis Enrique Salcedo Torres

Preparación editorial

Fondo Editorial

Carrera 16 A # 79-08 piso 6

Tel: 347 1190 y 594 1894

editorial.pedagogica.edu.co

Coordinador Fondo Editorial

Víctor Eligio Espinosa Galán

Editora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Corrección de Estilo

Fernando Carretero Padilla

Apoyo editorial

Jhon Alexander Pónguta

Cristian Felipe Buitrago

Diseño y Diagramación

Gloria Ximena Rodríguez López

Diseño e Ilustración de Portada

Mauricio Esteban Suárez

Impresión:

Javegraf

Editora
Ángela Camargo Uribe

Autores

Christian Hederich Martínez
Omar López Vargas
Aldo Hernández Barrios
Raúl Drachman
Reuma De-Groot
Luis B. Sanabria Rodríguez
Rocío Rueda Ortiz
Elsa Patricia Siu Lanzas
Mónica María Bermúdez Grajales
Ancízar Narváez Montoya
Alfonso Cárdenas Páez
Sonia Cristina Gamboa Sarmiento

CÁTEDRA DOCTORAL

Educación y Tecnologías de la
Información y la Comunicación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Hederich M., Christian

Educación y tecnologías de la información y la comunicación / Christian Hederich Martínez... [et,al], Ángela Camargo, editora – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación. DIE, 2014.

302 p. – (Colección Cátedra Doctoral. No. 3)

ISBN: 978-958-8908-03-8

Incluye: Referencias bibliográficas.

Incluye: Índice onomástico y temático.

1. Tecnologías de la Información y la Comunicación. 2. Educación - Innovaciones Tecnológicas. 3. Educación – Comunicación. 4. Tecnología Educativa. 5. Innovaciones Educativas. 6. Métodos de Enseñanza. 7. Filosofía de la Tecnología. 8. Enseñanza con Ayuda de Computadores I. Hederich Martínez, Christian. II. López Vargas, Omar. III. Hernández Barrios, Aldo. IV. Drachman, Raúl. V. De-Groot, Reuma. VI. Sanabria Rodríguez, Luis B. VII. Rueda Ortiz, Rocío. VIII. Siu Lanzas, Elsa Patricia. IX. Bermúdez Grajales, Mónica María. X. Narváez Montoya, Ancizar. XI. Cárdenas Páez, Alfonso. XII. Gamboa Sarmiento, Sonia Cristina. XIII. Camargo, Ángela, editora XIV. Tit.

371.334. Cd. 21 ed.

ÍNDICE

PARTE 1

DISEÑOS

LAS EXPECTATIVAS FRUSTRADAS DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL: ¿CUESTIÓN DE ESTILO COGNITIVO?

Christian Hederich Martínez 17

DISEÑO DE ANDAMIAJES COMPUTACIONALES PARA APOYAR LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE

Omar López Vargas 49

ENSEÑAR A APRENDER PARA APRENDER A APRENDER: EL RETO DE LOS SISTEMAS HIPERMEDIA

Aldo Hernández Barrios 69

INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN: LA EXPERIENCIA DEL GRUPO KISHURIM Y COLABORADORES

Raúl Drachman y Reuma De-Groot 87

ANÁLISIS DE PROTOCOLOS: UNA ALTERNATIVA PARA INVESTIGAR EN AMBIENTES DE APRENDIZAJE DIGITAL

Luis B. Sanabria Rodríguez 119

PARTE 2

SUBJETIVIDADES

SUBJETIVIDAD, TECNICIDAD Y FORMACIÓN

Rocío Rueda Ortiz 137

PENSAR UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA A PARTIR DE LA RELACIÓN SUJETO/OBJETO-TECNOLOGÍA

Elsa Patricia Siu Lanzas 167

ESCRITURAS VERNÁCULAS COMO EXPRESIONES DE LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA EN ESPACIOS TECNOMEDIADOS

Mónica María Bermúdez Grajales 181

PARTE 3

REFLEXIONES

EDUCOMUNICACIÓN Y TIC: NI TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN NI PARA LA EDUCACIÓN

Ancízar Narváez Montoya 199

TIC, LENGUAJE Y EDUCACIÓN

Alfonso Cárdenas Páez 219

POSIBILIDADES DE FORMACIÓN DE UNA CULTURA TECNOLÓGICA EN LA PERSPECTIVA DE G. SIMONDON

Sonia Cristina Gamboa Sarmiento 251

Pensar una pedagogía de la memoria a partir de la relación sujeto/objeto-tecnología

Elsa Patricia Siu Lanzas
Estudiante del Doctorado Internacional en Educación
Énfasis en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía
Grupo de Investigación Enseñanza de la Filosofía

*Al fin de cuentas, no hay dudas de que las pavas “hierven” el agua,
los cuchillos “cortan” la carne,
los canastos “cargan” provisiones,
los martillos “dan” en el clavo
las barandas “evitan” que los chicos caigan,
los cerrojos “cierran” los cuartos para impedir
que ingresen visitantes indeseados,
el jabón “quita” la suciedad,
los cronogramas “ordenan” las actividades curriculares,
las etiquetas con los precios “ayudan” a la gente a calcular, etc.
(Latour, 2008, p. 106).*

Los objetos técnicos con los cuales *con-vivimos* tienen influencia en la construcción de lo que somos. En razón de ello, la subjetividad no puede ser pensada desligada del desarrollo de la técnica y de la tecnología, no obstante, hasta el siglo XX se reconoce que tanto el ser humano influye en los objetos, otorgándoles diseños, funcionalidad y haciéndolos parte del *mundo de la vida*, como estos a su vez llegan a incidir en la construcción de la subjetividad, la cultura y la sociedad.

Los objetos técnicos no solo revelan el desarrollo inventivo del ser humano, sino también atesoran los modos de pensamiento, de los materiales a la mano y de las formas de producción de determinada época; pero, ¿es posible que los objetos técnicos también reseñen los procesos de conformación de la memoria?

En la cotidianidad estos objetos, si lo exponemos en términos heideggerianos, se encuentran tan *a la mano* que dejan de estar *a la vista*. Nos volvemos a ellos en actitud natural y los encontramos tanto rutinarios como invisibles y ajenos a las reflexiones sobre nosotros mismos. Solo en el tránsito de la actitud natural a la actitud reflexiva nos percatamos que estamos “intrigados por la constante compañía, la continua intimidad, la contigüidad inveterada, las experiencias apasionadas” (Latour, 2008, p. 122) de los objetos técnicos. Pero, ¿podríamos afirmar del mismo modo, que la memoria está constituida de esos objetos que ya están integrados en el mundo de forma habitual?

Así las cosas, la cuestión que motiva el presente ensayo es si, para construir pedagogías de la memoria que atiendan de forma reflexiva las tensiones y conflictos de América Latina, se debe considerar la interacción de lo humano con lo no humano, y entre ellas, los objetos técnicos en el proceso de desarrollo de la subjetividad. Para ello, a continuación se expone la definición de los objetos agentes de Latour (2008), posteriormente se discute la relación entre constitución de la memoria y objetos técnicos, y finalmente, se propone la *mediobiografía* como una práctica

pedagógica que posibilita a los sujetos en formación asumirse, más que receptores, productores de memoria.

LOS OBJETOS COMO AGENTES

Para Latour (2008), no debe restringirse a una tautología que enfatiza a la definición de lo *social* como las únicas fuerzas actuantes y conformadores de lo social. La noción de *fuera social* excluye a los objetos del proceso, y sin embargo, aun cuando algunas teorías sociológicas no consideran a los objetos como actores, la vida cotidiana da cuenta de que el mundo humano está compuesto y también es modificado por lo *no humano*.

Los objetos han sido considerados agentes principalmente porque

[...] si la acción está limitada a priori a lo que los humanos *con intenciones y con significado* hacen, es difícil ver como un martillo, un canasto, un cerrojo, un gato, una alfombra, un jarro, una lista o una etiqueta pudieran actuar (Latour, 2008, p. 106).

169

Sin embargo, en el uso mismo del lenguaje, emerge una contradicción respecto de esta consideración a priori, pues en la producción de sentido estamos constantemente atribuyéndole carácter de acción a lo no humano.

En razón de ello, resulta importante que lo no humano converja dentro del dominio reflexivo, para discutir acerca de cómo los objetos influyen en la constitución de la subjetividad y de lo social. Se sostiene una discusión inclusiva que aprecie a todos los actores que participan en el desenvolvimiento de lo humano; de este modo, considerar lo no humano como agente es reconocer que “las cosas podrían autorizar, permitir, dar los recursos, alentar, sugerir, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.” (Latour, 2008, p. 107).

Si bien existe una inconmesurabilidad entre el agente humano y el agente no humano, ello no significa que este último no participe de los vínculos sociales. El *socius* se

constituye también de cosas, de esas que aunque no se las reconozca como agentes de interacción, están presentes en las relaciones sociales. Sin embargo, “[...] tal como ocurría con el sexo en el periodo victoriano, los objetos no deben mencionarse pero su presencia ha de sentirse en todas partes. Existen, naturalmente, pero nunca se piensa en ellas, en términos sociales” (Latour, 2008, p. 109).

Para mostrar lo no humano como un agente, debe considerársele más que como intermediario de los procesos sociales, como mediador de lo social. Ello significa que los objetos no se encuentran en medio de la construcción humana de lo social, sino que ellos son mediadores de dicha construcción.

Entonces, si la reflexión sobre el mundo social hasta ahora consideraba al ser humano como el medidor exclusivo, ahora se acrecientan los posibles mediadores que se expanden en red: “Los sociólogos de lo social creen en *un* tipo de agregado sociales, *pocos* mediadores y *muchos* intermediarios; para la TAR, no hay *ningún* tipo preferible de agregado social, hay una cantidad *interminable* de mediadores” (Latour, 2008, p. 65).

LOS OBJETOS Y LA CONSTITUCIÓN DE LA MEMORIA

La Historia y la Arqueología requieren de las cosas para poder escribirse. Los seres humanos que podrían relatar-nos sus experiencias se han ido, pero nos han dejado sus tallados en cueva, sus manuscritos, sus herramientas. Si la Historia se ha escrito forzando a que los objetos rompan el silencio y relaten los vínculos sociales en los cuales participaban, ¿puede constituirse una memoria sin entablar un vínculo con los objetos?

La Modernidad intentó romper con el pasado para construir un presente y forjar un futuro que se revelara contra lo instituido hasta ese momento; formuló una nueva política, moral, ciencia, un nuevo sujeto. La memoria para los filósofos modernos es secundaria en relación con la razón y a la percepción en la constitución de la subjetividad.

Incluso, el idealismo kantiano le otorga un carácter prioritario a la imaginación en el proceso de conocimiento, pero no así a la memoria. De modo que no ocupa un estatuto epistemológico central, y con la génesis de un sujeto que mira hacia el progreso, tampoco un estatuto político relevante.

En el siglo XX y principios del XXI, filósofos como Derrida, Benjamin, Adorno, Ricoeur, Reyes Mate y Agamben, entre otros, han señalado que si se desea comprender al sujeto moderno es imprescindible *volverse* hacia cómo se ha constituido la memoria. Por ejemplo, Reyes Mate (2011) denuncia una Modernidad desmemoriada que después de haber experimentado el horror, exterminio y tortura en los campos de concentración y la solución final no puede ni debe desinteresarse por la memoria, tiene como tarea pendiente y permanente *recordar*.

Por otro lado, para Benjamin (2001) el sujeto moderno no es el proletario sino el *lumpen*, aquel ser humano que demuestra que no a todos les llega progreso, o bien, que la Modernidad produce miseria. La desmemoriada Modernidad se ha deslumbrado por los avances del conocimiento científico y los sofisticados aparatos tecnológicos producidos, pero la luz del progreso rara vez enfoca los recipientes de los indigentes que claman por limosna, las bolsas de plástico que sirven de redes mortales para los animales marinos, los fragmentos de ladrillo con los que, en medio de una calle de lastre juegan los recién nacidos en Ciudad Bolívar.

Al menos en América Latina, proponer una constitución de la memoria que vuelva la atención sobre las *cosas*, es reconocer que en estos contextos de violencia política, aquellos agentes no humanos han influido en nuestra conformación humana. Aparecen entonces, como esferas de subjetivación:

[...] cárceles, campos de concentración, cementerios ilegales, escuelas, familias, iglesias, medios de comunicación –prensa, cine, TV, radio, Internet–, lugares memorialísticos, agrupaciones políticas y redes informales,

colectivos artísticos, diversos espacios públicos de debate y confrontación (Herrera y Merchán, 2012, p. 3).

De este modo, la memoria da cuenta tanto de los seres humanos que sufrieron violencia como de los objetos que acompañaron esos acontecimientos. Ello nos hace pensar que para elaborar una pedagogía de la memoria en América Latina es importante volvernos hacia esos objetos que constantemente están acentuando rastros de ella: la estatua de Somoza reemplazada por la de Sandino en Nicaragua, los centros clandestinos de detención en Argentina, la guitarra que una vez estuvo en manos de Víctor Jara en Chile, los certificados de defunción alterados de los estudiantes asesinados en Tlatelolco en México, la acera en la que falleció Jorge Eliécer Gaitán en Bogotá.

Para Reyes (2011) el Holocausto muestra que lo impensable fue pensado y ejecutado durante el siglo XX, de ahí la importancia en afirmar que “la memoria es el principio del pensar” (p. 173). Entonces, ello demanda una pedagogía que forme sujetos que recuerden, ¿pero cómo recordar cuando las víctimas se han ido? Quedan los objetos, aquellos que rememoran las luchas y los pesares latinoamericanos y que nos aguardan para quebrar con el silencio que aparentan.

La pedagogía de la memoria puede comenzar a constituirse a partir de la inclusión de objetos y no simplemente de *datos* sociológicos, políticos y económicos o a partir de las estadísticas sobre los conflictos. Los desplazados políticos en Colombia sufren no solo por la muerte de sus familiares, por las consecuencias de la guerra extrañan sus casas y su tierra, sabiendo que no hay posibilidad de regreso. En medio de sus territorios, de sus ladrillos, de sus animales y del sitio en donde desaparecieron sus familiares, ahí es donde finalmente la vida en el pasado tuvo lugar, ahí es donde aún están los recuerdos que atesora su memoria, como *cosas* entrañables que precisamente no pueden transformarse en datos.

Por ello, para caracterizar al ser humano que ha sido *desterrado* se debe precisar como aquel ser humano a quien

le han arrebatado su tierra. *Desplazado* es un eufemismo, hace pensar que fue movilizadado de un lugar al otro, pero la palabra no evidencia en sí misma la pérdida material a la que aduce el destierro. Las casas abandonadas por el destierro dan cuenta que hubo convivencia entre lo humano y lo no humano, evocan necesariamente a alguien que cuando piensa en su vida, piensa también en esa casa, en ese patio, en ese árbol, en esas calles en ruinas:

Los objetos, por la naturaleza misma de sus conexiones con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada, sin importar lo complicados que puedan ser internamente. Es por eso que hay que inventar trucos específicos para hacerlos hablar, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir guiones de lo que hacen hacer a otros, humanos o no humanos (Latour, 2008, p. 117).

El desplazamiento de los campesinos debe ser explicado por sus consecuencias políticas y económicas, pero estas estarán siempre incompletas si no se reconoce que esas vidas, modificadas de golpe, tienen que reconstruirse pensando siempre en los seres humanos que perdieron, pero también en aquello no humano que añoran. Como se afirma en el documental *La voz de las piedras*: “un campesino sin tierra no es campesino” (Corcuera, 2008).

Por ello, con Latour (2008) podemos asentir que la subjetividad se construye a partir de la materialidad de las cosas, así ha sido constituida desde el modelado de las piedras en la prehistoria hasta la instalación de los campos minados en la actualidad. Entonces, es necesario que las tecnologías conformen una pedagogía de la memoria pero siendo siempre precavidos, pues:

Nuestra relación con las tecnologías puede crear complejas y poderosas formas de vida, nuevas constelaciones de realidad que no solo expanden y enriquecen la subjetividad humana y agencia, sino que también implican restricciones, dominación y uniformización, por ejemplo sabemos tanto de dictaduras exitosas apoyadas en medios

como la radio y la televisión, hasta movimientos sociales que se organizan coordinan acciones a través de tecnologías móviles y digitales (Rueda, 2014).

Las narraciones de los campesinos dan cuenta de que la relación con las tecnologías también implica dominación y avasallamiento, por eso testimonian los campesinos *sin tierra*: “yo no conozco la ayuda para los pobres en Colombia, lo único que conozco son aviones, fusiles, ametralladoras y cañones de distintas clases sobre nosotros” (Corcuera, 2008). No en vano, en su retorno lento hacia la zona de conflicto se resguardan en las zonas humanitarias, las cuales se caracterizan por ser espacios libres de armas.

Un niño no es el mismo niño con una ametralladora en la mano o sin ella. Entonces, el objeto cobra relevancia. La acción de ser niño es modificada si su dedo tensa un gatillo. Es ante estas situaciones que Latour (2008) se vuelve para afirmar: “[...] cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante” (p. 106).

Por ello, ante el avance vertiginoso y el uso de tecnologías digitales en las escuelas y hacia pedagogías que abogan por estas, se debe vincular las tecnologías digitales con los objetos como relatores de conflictos sociales. Si en el uso de las tecnologías digitales, las páginas sociales y de información los estudiantes van dejando huellas, con sus visitas a las página, con sus comentarios y sus *likes*, la pregunta que surge es: ¿cómo lograr que estas huellas sean también huellas que conformen una memoria social sobre lo que viven las personas con las que comparten mundo?

Sería ingenuo afirmar que el proceso de pedagogía de la memoria puede darse de forma inmediata al interactuar en entornos digitales. Si bien las tecnologías podrían servir para conformar relatos memorísticos, ante la hiperinformación que caracteriza en especial la interacción en línea, ¿cómo facilitar procesos pedagógicos de la memoria en los cuales se seleccione información y esta sea asumida

con criticidad y reflexión? Dar el salto de ser consumidores de información a productores de información es el primer paso para construir una memoria como parte de un proceso de subjetivación y también de individuación (Simondon, 2009). Sin embargo, en la red se presenta la información como datos que al consumirse son asumidos y naturalizados de forma irreflexiva, cuando por ejemplo, por exceso de *mención*, se habla tantas veces del desplazado político que la información se vuelve tan insignificante como señalar que hoy es lunes y son las tres de la tarde. El reto es cómo hacerle frente a esta hiperinformación que es también estrategia de biopoder y se absorbe sin que las modificaciones subjetivas y memoriales sean significativas:

El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo (Hardt y Negri, 2000, p. 25).

175

Los archivos están pero hay gramaticalidades que sirven de imperio, de biopoder, hacen que estos archivos se alejen de la memoria porque dejan de significarle algo. Esos archivos están hoy dentro de las redes sociales pero como soporres disciplinarios, como “aparatos que producen y regulan las costumbres, hábitos y prácticas productivas” (Hardt y Negri, 2000, p. 25). Por ello, es difícil apostar por una pedagogía de la memoria con archivos cuya política fomenta prácticas de biopoder, por el contrario, debería comenzarse con la información que, ante el oficialismo discursivo y estadístico, se muestra como fuga en testimonios, relatos y narraciones de la *multitud* de aquellos que estuvieron junto a las víctimas y que utilizan los recursos tecnológicos del imperio para formar rupturas.

Pero la construcción pedagógica de la memoria tiene también otro frente de lucha, la temporalidad del recuerdo.

La información en línea aparece para quedarse dentro de la red archivística de las bases de datos, en la red, el olvido no es tema prioritario, pero los sujetos que entran en contacto con esta información, la absorben tan fácil como la desechan. Si bien los repositorios de información están siempre accesibles, lo característico de lo digital es lo fugaz, porque en lo moderno, el progreso, propicia acceder a lo nuevo. No obstante, si logramos asumirnos como productores de memoria, ¿podríamos evitar esta fugacidad?

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA MEMORIA

Si los objetos cotidianos alteran nuestras acciones y con ellos también configuramos experiencias, ¿cómo hacer de estas experiencias una práctica pedagógica en la producción de memoria?

Se pueden brindar posibilidades para que se configuren relatos tanto desde la palabra como de la imagen mediante una metodología interdisciplinar que tiene lugar en un *taller nómada* (Villaplana, 2010, p. 89) en el cual se crean narrativas a partir de los archivos que los participantes hayan registrado desde sus experiencias personales.

Se trata de recoger imágenes que se produzcan desde la subjetividad de la vida cotidiana, con fotografías *amateurs*, grabaciones de videos y sonidos, para luego convertirlos en un relato personal que pueda también servir de sensibilidad colectiva. Esta práctica se propone como una nueva tecnología de la memoria:

En este sentido, la mediabiografía como concepto experimental en la práctica se interroga sobre la “tecnología de la memoria” como depósito y ampliación de las imágenes y su narración. La mediabiografía es un ejercicio de retorno al futuro frente a los grandes relatos conmemorativos hegemónicos del pasado histórico. Frente a la memoria edulcorada de la historia y la política que se disuelven en la esfera global mediática. La metodología de la mediabiografía formaría parte de una micropolítica mediante la que devolver a los relatos privados una potencialidad de resistencia (Villaplana, 2010, p. 91).

La metodología consiste en tomar imágenes familiares de los archivos personales de nuestros padres y abuelos, y a partir de estos crear relatos que convoquen tanto a la realidad como a la ficción. Lo interesante de estos relatos es que las narraciones se despliegan conforme las experiencias que generan estas imágenes (de objetos, personas, lugares, etc.). Un ejemplo de una narración de un participante del taller nómada expresa:

Mi relato empieza con un papel. Un papel que es un dibujo de un papel. Un papel que yo encontraré cuando, dentro de unos años, ya no me pertenezca por la lejanía de este tiempo transcurrido. Un papel que, cuando lo encuentre me hará echar la vista atrás hacia las circunstancias que lo hacen posible ahora y no en otro momento posible.

En mi relato miro este papel, y el papel dentro de este papel. Un dibujo imposible, porque surge de una imposibilidad. La imposibilidad de fotografiar ese mismo papel. Mi padre localizó este papel en un archivo militar, muchos años después de que su crueldad fuese efectiva, pero cuando el eco de su tristeza aún late en un horizonte presente (Villaplana, 2010, p. 93).

Frente a la configuración de la memoria que se oficializa desde las motivaciones ideológicas, cultura de masas y narrativas cerradas, la pretensión de es *desdocumentar*, en el sentido de facilitar el recuerdo no teniendo en cuenta los documentos oficiales sino los elementos que se han descartado en las configuraciones de memoria, por ello:

Se trata, entonces, de un giro hacia la reflexión acerca de las estrategias de representación de la memoria, las narrativas del archivo, las formas de organización textual, visual y audiovisual de los corpus de las imágenes documento y testimoniales, las cuales parecen desempeñar hoy día un papel aún más fundamental que antes. Personalmente me siento más atraída por los materiales de descarte, los documentos que no han sido catalogados y que generan otros índices (Villaplana, 2010, p. 99).

Se puede trabajar además de con fotografías familiares, con objetos de la vida cotidiana de los estudiantes. Se trata de que produzcan relatos a partir de los objetos que les motiven, cambiando las visitas a los museos y a los centros de memoria histórica, por sitios de tránsito común que pueden convertirse también en “reservorios de aprendizaje social” (Herrera y Merchán, 2012, p. 3). Así, en recorridos cortos por la ciudad o zonas rurales, sus mismos hogares, sus plazas, sus calles, sus escuelas, se les solicita que recojan imágenes de objetos y seres humanos, para luego transformar la imagen en narración. Estas narraciones se producen en el salón de clase, que es ahora un *taller nómada*, y pueden elaborarse a partir contenido histórico, pero lo importante es que los relatos estén sustentados a partir de lo que la historia oficial no contempla, y que los estudiantes como *productores de memoria*, agregarían desde la experiencia particular que genere dicho objeto, imagen, sonido.

Esta es una posibilidad de volverse a los objetos y dejarles de considerarles entidades pasivas sin influencia en la construcción del mundo. De manera que ellos también pueden colaborar a formular una pedagogía de la memoria que, con el uso de tecnologías de la imagen, posibiliten una configuración significativa, incluso personal, de sucesos de carácter social, político, histórico, colectivo.

CONSIDERACIONES FINALES

En la conformación tanto de la subjetividad como de la memoria, la distinción entre lo social y lo material impide dar cuenta de las acciones colectivas entre lo humano y lo *no humano*. Sin embargo, el vínculo de lo humano es inseparable del vínculo de las cosas, por ello, cuando nos cuestionamos sobre la conformación de la memoria, la pregunta debe involucrar la interacción de ambos actores.

Los objetos están en el origen de la relación social y por ello pueden servir para evidenciar conflictos, para recordar que hay desigualdades, tensiones y víctimas. El reto es cómo formular una pedagogía de la memoria que acerque a lo *no humano* como configurador de recuerdos. Para

ello, es necesario lograr que los objetos conformar guiones que sirvan de relatos a partir de una huella tecnológica que sea también huella en la memoria. La propuesta, es una posibilidad pedagógica que propone reposicionar a los sujetos en formación más que como receptores de información archivada, como productores de memoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W. (2001). *Tesis de filosofía de la historia*. Barcelona: Etcétera.
- Corcuera, J. (Director). (2008). *La voz de las piedras: campesinos desplazados en Colombia* [video]. Colombia: 2TVE.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Imperio*. Cambridge: Harvard University Press.
- Herrera, M. y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. *Pedagogía y Saberes*, 28, 91-98. Recuperado el 25 de abril de 2014 de: revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/1346/1320
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría de la acción-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Reyes, M. (2011). *Tratado de injusticia*. España: Anthropos.
- Rueda, R. (2014). *Formación, subjetividad y tecnicidad* [video]. Bogotá: Cátedra Doctoral Universidad Pedagógica Nacional.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus y La Cebra Ediciones.
- Villaplana, V. (2010). Memoria colectiva y mediobiografía como transformación de las narrativas culturales. *Arte y políticas de identidad*, 3, 87-102.