

Culturas juveniles, comunicación y pedagogía: nuevos interrogantes a la escuela*



Otto Rosales Cárdenas**
Germán Antonio Arellano D.***

Resumen

Culturas juveniles, comunicación y pedagogía: nuevos interrogantes a la escuela
Youth cultures and pedagogy: new questions for schools

Este trabajo se propone un acercamiento a las complejidades que en el campo pedagógico se hacen visibles con la emergencia de la reflexión sobre culturas juveniles y pedagogía. Recoge los aportes de las obras de Mariano Narodowski, Jesús Martín-Barbero y Lluís Duch, con el objeto de propiciar un diálogo entre el campo intelectual de la pedagogía y el campo de la comunicación y la cultura, desde una perspectiva de encuentro de múltiples miradas provenientes desde diferentes campos del saber.

Abstract

This paper intends to address the complexities that become apparent in the pedagogical arena, as reflection on youth cultures and pedagogy is emerging. It combines works by Mariano Narodowski, Jesús Martín-Barbero and Lluís Duch, in order to promote a dialog between pedagogy's intellectual side and the communication and culture sides, joining multiple perspectives from different fields of knowledge.

Résumé

Ce travail vise une approche aux complexités qui deviennent visibles dans le champ pédagogique avec l'émergence de la réflexion sur les cultures des jeunes et la pédagogie. Il ramasse les contributions des travaux de Mariano Narodowski, Jésus Martín-Barbero et Lluís Duch, afin d'établir un dialogue entre le champ intellectuel de la pédagogie et le champ de la communication et la culture, depuis une perspective de rencontre de multiples regards provenant de différents champs du savoir.

Palabras clave

Culturas juveniles, pedagogía, educación y comunicación, cibercultura
Youth cultures, pedagogy, education and communication, cyber culture.

* Proyecto de Investigación financiado por el Consejo de Desarrollo Humanístico, Científico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes, Táchira. Código NUTA-H-210-05-04-A.

** Profesor de la Universidad de Los Andes, Tachira. Grupo de Investigación Greco.
E-mail: ottorosca@gmail.com

*** Profesor de la Universidad de Los Andes, Táchira. Grupo de Investigación Greco.
E-mail: canalete@cantv.net

Estas reflexiones se proponen recoger las orientaciones que desde hace dos años viene realizando el Grupo de Estudios en Educación y Comunicación (Greco) de la Universidad de Los Andes, Táchira, en torno a culturas juveniles y pedagogía en el contexto de la investigación sobre Reformas Escolares y Campo Intelectual de la Pedagogía.

Constituimos un equipo de trabajo que se ha venido construyendo a través de la reflexión desde múltiples miradas y diversos campos del saber, en este caso, la comunicación, la antropología, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía. Tomamos como punto de encuentro el suceder cotidiano que emerge en nuestras vidas relacionadas con el mundo infantil, adolescente y juvenil, el cual, al ser compartido a través de imágenes, emociones, relatos y lecturas, se van convirtiendo en narrativas frágiles para leer culturalmente estas realidades.

En esta oportunidad, la exposición toma como punto de partida los interrogantes que se plantea el profesor Mariano Narodowski (2005) en torno a la niñez y la juventud, y los efectos de las reformas escolares desde el campo de la Historia de la pedagogía. En su obra encontramos un horizonte de saber que hace visible uno de los grandes vacíos de las reformas escolares: la ausencia de una lectura que deconstruya la idealización de la infancia y la adolescencia como si fueran realidades naturales, dadas por supuestas, al margen de su proceso de construcción cultural e histórica, fuente generadora de sus expresiones singulares.

En nuestras reflexiones, el sugerente planteamiento del referido profesor nos permitió comenzar a mirar estas realidades desde una manera distinta a la que veníamos realizando, centradas en las reformas escolares desde una perspectiva en políticas públicas, y a sospechar que una lectura de la educación, la formación y la enseñanza se enriquecía si trabajamos las culturas juveniles, haciéndolas visibles desde su singularidad histórica y cultural.

De igual forma, la obra del profesor Jesús Martín-Barbero, desde el campo de la comunicación y la cultura, nos ha brindado textos cargados de imágenes e interpretaciones, que los asumimos como referentes en esta travesía por el mundo infantil y juvenil, tan lleno de incertidumbres y exigido de la confluencia de múltiples miradas, abiertas a múltiples reconceptualizaciones, para acercarnos a la cultura en y desde el campo intelectual de la pedagogía.

Resulta relevante reflexionar los aportes que, desde el campo de la comunicación y la cultura, se han venido realizando en nuestros países, intentando crear un lugar de intersección con la pedagogía, máxime cuando nuestro trabajo forma parte de un conjunto de reflexiones sobre los lenguajes de la educación en Venezuela y América Latina.

Hemos recurrido a la obra del profesor Martín-Barbero como una nueva apertura a las lecturas pedagógicas y, por analogía, comenzamos a plantearnos nuevos espacios de reflexión pedagógica, donde la dimensión cultural constituye un lugar para mirar la *enseñanza* y la *formación*, diferenciándonos de los discursos que se han centrado en lo político y económico.

Martín-Barbero comienza haciéndose una pregunta básica que constituye el hilo sobre el cual teje su discurso:

¿Hay algo realmente nuevo en la juventud actual? Y, si lo hay, ¿cómo pensarlo sin mixtificar tramposamente la diversidad social de la juventud en clases, etnias, regiones? (2002: 1).

La imagen de los jóvenes, los niños y los adolescentes de la nueva generación semeja los de la primera generación que habita un mundo nuevo; revela la naturaleza de su incursión en la vida del mundo de hoy. En este sentido, la construcción cultural significa reconocer el pasado como útil y no coactivo, donde el fu-

turo, al ser reflexionado como gestación, se encuentra ya presente y requiere un trabajo de incubación, de acogida y de cuidado, para que pueda emerger y nacer, antes de que sea demasiado tarde.

Las relaciones generacionales se transforman en este modo de vida, produciéndose una ruptura inédita en la historia, cuyo centro vital es el reemplazo de los *padres por los pares*, la cual va más allá de cambios de viejos contenidos en formas nuevas.

Esta ruptura de las relaciones generacionales permite vivir el futuro en el balbuceo de los relatos de la ciencia-ficción, una narrativa en la que los jóvenes viven su experiencia en situaciones complejas, cuya heterogeneidad no se expresa en las secuencialidades lineales de la palabra impresa, sino en múltiples simultaneidades virtuales e hipertextuales. Tales cambios transforman la constitución de los aprendizajes situados en dependencias con el llamado "mundo de los adultos" e inician, las nuevas generaciones, exploraciones por el mundo tecno-cultural, donde se entrecruzan la imagen, la sonoridad, la velocidad y el tacto.

Un supuesto fundamental lo encontramos en la ruptura de la hegemonía de la palabra impresa, cuya figura emblemática es el libro. En una lectura de la televisión, el referido autor sostiene que ésta debilita las formas de control y jerarquías provenientes de la cultura tipográfica como reguladora de control de temas y vocabularios. La televisión requiere hacer explícita la censura, en la relación de los niños y los adolescentes con el mundo adulto, lo que significa un proceso profundo de las reconfiguraciones de las relaciones que constituyen la familia.

Los adolescentes de estos tiempos viven de manera compleja, incierta y oscura una reorganización profunda de los modelos de socialización. Los padres no constituyen el eje-patrón de las conductas y la escuela pierde su

legitimidad como lugar de saber, cuyo síntoma más revelador lo constituye la descentración del libro. Son tiempos de miedos y zozobras, que se expresan en desazón y con más fuerza en la pérdida de sentido.

La escuela ha perdido su lugar de legitimación de los saberes. Un cúmulo de ellos circulan por otros canales, en relación de autonomía con la institución escolar. Es un proceso de *diversificación y difusión* que interroga lo escolar y constituye, según el autor, el reto más relevante que la comunicación le formula a la escuela. Ésta, para abrirse a las nuevas realidades, tiene el reto de transitar de un modelo comunicacional centrado en la linealidad y la secuencia, encadenado en grados, edades y paquetes de conocimiento, a un modelo descentrado y plural.

Estos saberes se recogen en la imagen de *saberes mosaico*, cuyas características se perfilan por estar generados por trozos y fragmentos, que lejos de impedirles a los jóvenes tener conocimientos actualizados en diversas disciplinas, comienzan a transformar las relaciones de saber con el maestro, al estar más actualizados en diversas circunstancias. La crisis de legitimidad de la escuela en relación con el saber y las cegueras para auscultar las nuevas realidades están produciendo, desde su autismo e inconsciencia, una suerte de nuevo autoritarismo, ante la pérdida de "autoridad" del maestro y la aparición de multiplicidad de maneras de descalificación de los alumnos, que van desde el estigma de frívolos, aburridos, hasta irrespetuosos con los saberes escolares.

En el tejido del discurso de Martín-Barbero, sospechamos que los nuevos retos que se le presentan a la escuela deben responder a un replanteamiento de múltiples discursos pedagógicos que han funcionado como imaginario en las prácticas pedagógicas desde Comenio hasta la actualidad. La apertura al uso creativo de los medios audiovisuales y las tecnologías informáticas no es un problema de integrarlos y asimilarlos como procesos didácticos, como dispositivos de estrategias de

aprendizaje, y mucho menos como recursos para el aprendizaje. Significa un cambio de lugares y de miradas que está transformando la naturaleza del saber y su circulación, en una suerte de mutación epistemológica que requiere nuevas imágenes, símbolos, conceptos, sensibilidades y relaciones en sus variadas formas.

El concepto de *ecosistema comunicativo* transforma de manera significativa nuestras sociedades, integra y reformula los saberes de la escuela. Éste se expresa en la multiplicación y densificación de las tecnologías comunicativas y de la información, siendo su modo más profundo de manifestación la aparición de inéditas sensibilidades, escrituras e imágenes que son catalizadas por ellas. Las mismas se tornan más visibles en los jóvenes, quienes tienen amplias empatías, cognitivas y expresivas, con los modos de concebir y percibir el espacio y el tiempo, lo simultáneo, lo lejano y lo cercano. Su significación para los procesos pedagógicos se encuentra en la emergencia de experiencias culturales nuevas, lo que permite reconocer nuevos modos de percibir y sentir, oír, escuchar y ver, que en múltiples oportunidades se diferencian del mundo adulto.

En relación con la revolución tecnológica, sostiene Martín-Barbero (2003a) que su estrato más profundo se encuentra en la mutación en los modos de circulación del saber, entendiéndola como una de las transformaciones más hondas que una sociedad puede sufrir. Hasta hace poco, esos modos de circulación se caracterizaban por estar *centralizados territorialmente* y controlados a través de determinados dispositivos técnicos y ligados a definidas figuras sociales. Las nuevas realidades que están emergiendo van produciendo una fragmentación y dispersión en la interioridad de los saberes, lo cual genera una fuga de los lugares “sagrados” y legitimados, y de las figuras sociales que los detentaban.

En tal sentido, propone dos conceptos claves para acercarnos a estas nuevas realidades. En primer lugar, el *descentramiento*, cuya importan-

cia cultural reside en una apertura de múltiples espacios y tiempos que durante siglos permanecían en el libro. Tal realidad no significa el reemplazo del libro, sino un proceso complejo aún por conocer en sus implicaciones. Nos viene la imagen de la cultura occidental —en su variedad— descentrada, que nos lleva a imaginar y pensar la pérdida del lugar centralizador y ordenador del libro: la secuencialidad y la linealidad que replantea la enseñanza y el aprendizaje, con la aparición de nuevos modos de mirar, leer, sentir, imaginar y situarnos en la cultura.

Este planteamiento nos interroga de manera profunda sobre la forma como venimos trabajando los procesos de enseñanza. Significa reconsiderar el propio campo intelectual de la pedagogía, con nuestros propios mapas de trabajo, nuestros conceptos e imágenes clave, máxime cuando nuestro trabajo se ubica en los modos de circulación del saber, en las representaciones que identifican nuestra profesión como figuras sociales que detentan saber, y lo más significativo reside en el descentramiento del libro como lugar ordenador de saberes. Hemos sido “formados” en la cultura del libro, nuestra espacialidad y temporalidad se han construido en la secuencialidad y linealidad, las cuales están siendo transformadas actualmente en la mutación que se genera en la circulación de saberes.

Pensamos que la reflexión sobre la escuela tiene, en su relación con el saber, un eje fundamental, el cual ha sido descuidado en la mayoría de los intentos de reforma e innovación en todo su despliegue institucional como sistema escolar, reduciéndose a los cánones del currículo. En el descentramiento de los saberes, las preguntas que suscita pueden abrirnos otros caminos para mirar la formación humana (la contingencia, la identidad, el cuerpo, la alteridad, etc.), y tal vez comenzar a descubrir otros modos de relación con el saber. Esta suerte de desamparo intelectual puede ayudarnos a trabajar, de otras maneras, la relación con los

procesos pedagógicos, a través de reflexiones compartidas entre docentes y jóvenes.

En segundo lugar, el concepto *deslocalización / destemporalización* nos revela cómo los saberes ya no están en los lugares y tiempos legitimados socialmente para su transmisión y distribución. Los aprendizajes ya no responden a un tiempo centrado en la edad. La escuela está recorrida por diversas transformaciones en su conformación básica, en su propia naturaleza, que la han recorrido en la Modernidad. Ella tiene que responder a la eclosión de un montón de saberes sin lugar propio y, al desligarse de la edad y el grado, abre un abanico de posibilidades que la torna compleja como expresión cultural de las transmisiones, las cuales ya no responden a una dinámica temporo-espacial regulada por la secuencialidad, la linealidad y la hegemonía de la llamada *cultura letrada*. Los espacios cotidianos se encuentran recorridos por inéditas maneras de circulación del saber, que abren otras rutas para la articulación de los saberes especializados con aquellos que provienen de la experiencia social y del las memorias colectivas.

El descentramiento y la deslocalización nos llevan a una reflexión sobre el *sujeto moderno del conocimiento*. Éste ha sido definido en un espacio cuyas relaciones expresan formas geométricas carentes de profundidad. Una suerte de paradoja hace de la racionalidad del conocimiento una realidad más fuerte que ella misma, es decir, lo real es lo que se ve, mediante un ojo observador, como si careciera, el sujeto, de punto de vista y de mirada. El sujeto hace crisis cuando aparecen las críticas a la razón totalizadora, lugar fundante de la Modernidad.

El descentramiento y la deslocalización implican la subjetividad, en esta época de cambios profundos que vienen tocados por las transformaciones en la circulación de conocimientos. Podemos observar que los procesos subjetivos y de identidad se rompen en el *sujeto autoconstituido de la modernidad*. Esa suerte de

“monoteísmo” que lo caracteriza se va debilitando en el movimiento mismo de lo cultural. Allí, la mirada de Martín-Barbero (2003b) revela un mapa de sugerencias, para crear conceptos e imágenes a través de los cuales la subjetividad y la identidad puedan ser leídas desde otro lugar distinto.

En estas sugerencias, la identidad y la subjetividad nos llevan a la *alteridad*, la presencia de lo Otro-diferente (interior y exteriormente), replantea la *mismidad* de un sujeto que intenta constituirse en el pensar y el razonar, atormentado por la dualidad y la disyunción. De allí que lo Otro sea una apertura a lo diverso que nos deslocaliza y descentra, allí donde la vida se torna en misterio, y la existencia, en un navegar por lo incierto, imprevisto e indeterminado.

La subjetividad, al descentrarse y vivir, va gestando movimientos donde la palabra, las imágenes, los conceptos, en una suerte de balances transitorios, van conformando identidades narrativas que se nutren del mito, lo conceptual, las leyendas, los sueños y todas las formas de la palabra y la imagen. Es una especie de espacio y tiempo interior que permite convivir con el caos y la fragilidad relativa del cosmos y nos asoma un proceso de individuación que se diferencia de los colectivos serializados y masificados, posibilitando la irrupción de singularidades que, lejos de sucumbir en el individualismo carente de interioridad, posee una riqueza que se fecunda, mediante una lectura múltiple del mundo.

La identidad y la subjetividad, al dejar de ser vistas desde un *yo racional, lógico, consciente, centralizado, autoconstituido* —propio de la fantasía de la Ilustración—, permiten asumir las profundas mutaciones culturales de la actualidad. Sin extralimitarnos en nuestra reflexión, podemos intuir que el *ideario formativo* de ese “yo” luminoso, centrado en el control y la predecibilidad, sufre de una unilateralidad racional que impide ver y sentir, desde la interioridad del cuerpo, nuestra pluralidad interior.

Una lectura desde ese horizonte requiere de múltiples narrativas, sensibilidades, lenguajes y saberes que en la actualidad se implican con la eclosión de los saberes mosaico, como modos de ver, escuchar y leer que recogen la complejidad de la vida humana. Ésta, al no ser excluyente y moviéndose en la lógica de lo Uno y lo Otro, permite el reconocimiento, la valoración y la inclusión de dichos saberes, que responden a las complejidades de la contingencia humana, a sus misterios insondables.

Ese sentido plural abre caminos para reelaborar la experiencia, leyendo de otra manera los ejes de la cultura letrada que legitima el *monoteísmo del libro* como organizador de saberes y a los lugares instituidos y sus representaciones sociales. En el campo pedagógico, el sujeto y el concepto de *formación* se abren desde la mismidad, al ser interrogados por la alteridad. Lo Otro radical de la diferencia conduce a un trabajo continuo de elaboración, siempre transitorio, frágil y finito.

Rutas para la reflexión

En nuestro trabajo de investigación, las reflexiones han estado recorridas transversalmente por tres ejes fundamentales, que han aparecido en tres espacios también fundamentales: el aula de clase, el consultorio del psiquiatra y la calle. Nos referimos al *cuero*, la *identidad*, la *aceleración* y la *desmesura* como vías para leer desde los bordes que permiten un cruce entre la transdisciplinariedad y el campo de la pedagogía.

La educación

Las reflexiones del profesor Martín-Barbero nos conducen a incorporar, al campo del saber que configura el saber pedagógico, la perspectiva de los estudios culturales como una manera de hacer educación en América Latina, desde una apertura y un diálogo con las

diversas culturas pedagógicas. En tal sentido, compartimos su perspectiva en torno a la educación:

La educación sería entonces el lugar de entrecruce. Pero ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro (Martín-Barbero, 2003a: 79).

Se parte del reconocimiento de la existencia de un profundo cambio cultural, donde las nuevas formas de saber, que abriéndose a la reintegración del sentir y la imagen, posibilitan nuevas maneras de intercambiar con el Otro y a explorar nuevos modos de socialidad. En el caso latinoamericano, la lectura y el libro se entretienen con las fuerzas comunicativas de la oralidad en la vida cotidiana, como modos de saber y de relación con los Otros, y se implican en una suerte de hibridación con los procesos de desterritorialización de las sensibilidades que se generan a través de los medios audiovisuales, dando origen a nuevas narrativas y miradas, cuyo trasfondo permite acercarnos por múltiples caminos, cargados de imágenes y emociones, a la creación cultural, lo cual se expresa en la pluralidad y heterogeneidad de narrativas, textos, escrituras e imágenes que circulan en la actualidad en los múltiples intercambios que se producen cuando la tecnología va más allá de los meros aparatos y se transforma en un componente estructural de la cultura.

Pedagogía, contingencia y logomítica (logos / mitos)

Con Melich, lo leeríamos del modo siguiente:

Toda praxis pedagógica tiene, desde esta perspectiva, la función de dotar al recién llegado de un aparato simbó-

lico con el que pueda hacer frente a lo indisponible de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente: el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida, es decir, la contingencia (2002: 80-81).

La introducción de la imagen-concepto de la *contingencia* fecunda, de manera significativa, el campo pedagógico mediante la palabra múltiple, polifónica, que se traduce en la logomítica (Duch, 2004), la cual entendemos como un balance entre *logos* y *mytos*, para acercarnos y leernos en la cultura, compensando la unilateralidad racional, cuyo vector fundamental es el concepto que teje el logocentrismo de la *razón*, desconectada de la variedad de las expresiones humanas. Desde la logomítica se hace posible trabajar el reconocimiento y el encuentro entre el ser humano y la naturaleza, entre el ser humano y la situación, entre el hombre y la mujer, entre el ser humano y el *mytos*, entre el ser humano y el *logos*, generándose una relación complementaria, donde conocimiento y razón danzan por los bordes de la errancia en la vida.

La memoria

La aceleración que recorre el suceder de la vida hace invisible nuestra construcción ontofilogenética, la capacidad de recordar recreando las tradiciones, la situación en el presente y toca la memoria en todas sus dimensiones. Esta combinación de la desmesura con lo efímero nos descoloca de las grandes transmisiones culturales (Duch, 1997), de una inserción acogedora en la cultura, y fundamentalmente, al quebrarse a la manera de una vasija multicolor que contiene el movimiento y la lentitud, se quiebran las socialidades básicas, las que vemos, sufrimos y padecemos en las grandes regresiones destructivas que parecieran recorren el mundo actual, que se añan a una especie de vivir en movilización

general y permanente desde un discurso que parece alimentarse de la lógica de la guerra.

Las culturas con exceso de velocidad llevan, en su interior, una carga destructiva, que pone en peligro su propia conformación y la salud de los individuos, al quebrar por sobreaceleración y envejecimiento sus tradiciones y los criterios entendidos como puntos frágiles de referencia. Según Duch (2004), son culturas que parecieran consumir una cantidad desmedida de oxígeno, que imposibilita su asimilación y al final terminan quemándose por exceso de posibilidades.

Conclusiones frágiles

La generación del chip incorporado, por ejemplo, lleva la tecnología dentro en los modos de percibir, de organizar y procesar la información; la habita en las salas de cómputo y cafés internet, a veces es la fuente de una interacción; otras es un nodo, una interfase en relación con otros sujetos y con otras tecnologías (Rueda, 2004: 72).

Las diversas manifestaciones que se observan en el mundo juvenil se expresan como un gran lienzo viviente en la corporalidad: el *piercing*, el tatuaje, las cirugías "estéticas", la música, etc. Desde esta perspectiva, pensamos que los análisis e interpretaciones se han centrado en una lectura reductora en torno a la influencia de los medios (moda, publicidad y consumismo), generando una suerte de disyunción entre la demonización y lo angelical.

Nos encontramos con un cuerpo leído racionalmente, que entiende lo Otro-interior como irracional, urgido en cargas de ansiedad por la fantasía de someterlo al control y lo predecible, en una especie de asepsia. La emocionalidad del cuerpo es negada, lo que propicia un cerco a las imágenes que vienen de la imaginación.

La extrema conceptualización que excluye lo mítico, lo imaginal, el sueño, la metáfora y la analogía, parece entender la subjetividad como un mero producto de la exterioridad y no como un lugar de creación corpórea y movimiento psíquico que posibilitan nuevas aperturas al saber y a la polifonía de la palabra, mediante una individualidad que asumimos como identidad narrativa (logomítica) más allá de los cánones racionales.

Entendemos este proceso como un movimiento interior de diferenciación que permite nuevas maneras de concebir lo colectivo, entendiendo que la cultura, más que un horizonte, es una mirada arraigada en un cuerpo que, al diferenciarse en un proceso de metabolización múltiple de las formas culturales, se abre al Otro y le da sentido a la alteridad, más allá de los individualismos y colectivismos vacíos que diluyen la singularidad en la masificación y serialización indiferenciada, campo fértil para los totalitarismos y la violencia, en cuyo mutismo el Otro sólo es visto como meras proyecciones de la mismidad, violentando los misterios de lo complejo.

Los retos de la educación del siglo xx prefiguran los trazos del futuro, asumiéndolos desde el presente. Tal vez sea el momento para una reflexión en el despliegue de la vida cotidiana, reconociendo la existencia de una disyunción fundamental entre “la racionalidad del mundo escolar” y las expresiones ciberculturales por donde los jóvenes se relacionan, crean, se integran, discrepan, reconstruyendo, en su creación, los imaginarios de socialización, es decir, abriendo múltiples caminos para insertarse en el mundo y metabolizar la cultura, en una pluralidad de tiempos inédita.

Esta disyunción se expresa entre cultura-jóvenes-escolaridad y ciberculturas. El reto fundamental será encontrar un tercer camino que posibilite una hibridación o procesos de diferenciación entre:

1. La escolarización centrada en un tiempo lineal, la secuencialidad, el grado, la edad, el programa, el horario, los espacios cerrados, la lógica escritural y el maestro como encargado de distribuir la escolarización de saberes, prácticas y representación (Huergo y Fernández, 1999). Desde ese imaginario se ha venido construyendo la arquitectura del edificio escolar.
2. La incursión de lo cibercultural, lo recoge la imagen de la profesora Rocío Rueda:

Entendemos el ciberespacio como un espacio de conocimiento, con potencial cultural, social y político de intercambio, de inteligencia colectiva y conectiva, de interacción subjetiva (individual y colectiva) para la creación de visiones y significados (2006: 38).

Desde la lectura de esa disyunción, nos hemos propuesto repensar la escuela. Sentimos que es un trabajo de naturaleza transdisciplinaria, que requiere una comunidad de educadores y un campo intelectual para ir más allá de esta disyunción entre lo uno y lo otro, donde los estatutos de infancia y juventud dominantes sean reconstruidos y puedan emerger las más variadas formas de expresión singularizadas de las mismas en la *formación*, el *aprendizaje*, la *enseñanza* y la *educación* como conceptos nucleares de la pedagogía.

Referencias bibliográficas

Duch, Ll, 2004, *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*, Barcelona, Herder.

_, 1997, *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.

Huergo J. y María Belén Fernández, 1999, *Cultura escolar, cultura mediática / intersecciones*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Martín-Barbero, J. M., 2002, “Jóvenes: comunicación e identidad”, Organización de Estados Iberoame-

icanos (OEI), *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, disponible en: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>

_, 2003a, *La educación desde la comunicación*, Bogotá, Norma.

_, 2003b, "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, núm. 32, may-ago.

Melich, J. C., 2002, *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder.

Narodowski, M., 2005, "Destinos de la infancia y de los educadores: hiper y desrealización", en: Antonio Arellano D., comp., *La educación en tiempos inciertos*, Barcelona, Antrhopos.

Rueda, R., 2004, "Tecnocultura y sujeto cyborg: esbozos de una tecnopolítica educativa", *Nómadas*, Bogotá, núm. 21.

_, 2006, "Tecnologías y escuela", en: *La razón técnica desafía a la razón escolar*, Buenos Aires, Noveduc.

Referencia

Rosales Cárdenas, Otto y Germán Antonio Arellano, "Culturas juveniles, comunicación y pedagogía: nuevos interrogantes a la escuela", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 50, (enero-abril), 2008, pp. 71-79.

Original recibido: octubre 2007

Aceptado: noviembre 2007

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
