
Educación y tecnologías cuando las tecnologías son jóvenes y las técnicas se envejecen*

*Rafael Reyes Galindo***

Recibido: 30 de septiembre de 2012

Aprobado: 1 de marzo de 2013

Reyes Galindo, R. (2013). Educación y tecnologías cuando las tecnologías son jóvenes y las técnicas se envejecen. Revista *Magistro*, 7(13), pp.109-133.

Resumen

En este artículo se plantea que la educación es un conjunto de técnicas producidas modernamente para la conducción de sujetos. Junto con estas técnicas que envejecen, las tecnologías del yo serían operaciones donde los sujetos desarrollan una transformación de sí mismos. Técnicas y tecnologías del yo coexisten en el espacio escolar. La lectura de dicha coexistencia depende de que los maestros desarrollemos un saber pedagógico sobre el estudiante, sobre su oficio y sobre la educación en los medios. Así, la formación de maestros debe cambiar de eje, dejar de ser un asunto de capacitación y adiestramiento en medios y ser un saber reflexivo, estratégico, sobre las comunidades de interacción; es un giro de los medios hacia las mediaciones.

Palabras clave: tecnologías del yo, saber pedagógico, formación de maestros.

* Trabajo clasificado como artículo de reflexión, realizado en el grupo de investigación Ámbito de la Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

** Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Profesor de la Pontificia Universidad Javeriana.

Education and technologies when the technologies are young and techniques grow old

Abstract

This article proposes that education is a set of techniques produced modernly for driving individuals. Along with these techniques that grow old, the “technologies of the self” would be operations where individuals develop a transformation of themselves. “Techniques” and “technologies of the self” coexist in the school environment. The reading of such coexistence depends on teachers developing a “pedagogical knowledge” about the student, about their profession and about media education. Thus, the education of teachers must change its focus, stop being a matter of training and skills in media and be a thoughtful, strategic knowledge, on communities of interaction; it is a shift from “means” towards “mediation”.

Keywords: technologies of the self, pedagogical knowledge, teacher training.

Éducation et technologies quand les technologies sont jeunes et les techniques vieillissent

Résumé

Dans cet article il est proposé que l'éducation est un ensemble de techniques produites de manière moderne pour la conduite des sujets. A côté de ces techniques qui vieillissent, les « technologies du moi » seraient des opérations dans lesquelles les sujets développent une transformation d'eux-mêmes. « Techniques » et « technologies du moi » coexistent dans le milieu scolaire. La lecture de cette coexistence dépend du fait que nous, professeurs, développons un « savoir pédagogique » sur l'étudiant, sur son métier et sur l'éducation dans les médias. Ainsi, la formation de professeurs doit changer d'axe, ne plus être une affaire de formation et d'entraînement en médias mais être un savoir réflexif, stratégique, sur les communautés d'interaction ; c'est un tournant des « médias » vers les « médiations ».

Mots-clés: technologies du moi, savoir pédagogique, formation d'enseignants.

Las tecnologías del yo son las que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Michel Foucault

Entre viejas técnicas y nuevas tecnologías

Entiendo por técnicas el conjunto de operaciones que en forma de mensajes (plan de estudios, perfiles de formación, proyectos pedagógicos) y en forma de normas (manual de convivencia, horarios, disciplinamiento del cuerpo por el salón, el pupitre, el uniforme, etc.) producen el sujeto pedagógico de la educación. Las técnicas realizan unas operaciones exteriores sobre, en este caso, el cuerpo del niño, del adolescente y del joven para obtener como resultado algo que no se tenía. Lo que resultaría sería un sujeto sujetado. El sujeto de la educación moderna, el estudiante que formamos y el estudiante que fuimos.



Junto con estas técnicas de producción de sujetos están otras prácticas que no son de la escuela, otras formas de producción de sujetos que vienen de espacios y tiempos no escolares que desafían los de la escuela; son formas de subjetividad que tiene que ver con un conjunto de operaciones que el sujeto realiza sobre sí mismo y con otros, que son tecnologías del yo, prácticas de sí, como las llama Michel Foucault. De esta manera, la educación es una tensión que se mueve entre las viejas técnicas de la escuela moderna y las nuevas tecnologías del sí mismo. Entiendo por tecnologías el conjunto de procedimientos sobre sí mismo que no siempre coinciden con los procedimientos de la escuela y que entregan otra forma de ser niño, de ser adolescente, de ser jóvenes. Entre estas tecnologías del yo están las culturas juveniles, las asociaciones, las tribus urbanas, los medios de comunicación. Estos últimos y las tecnologías de la información y la comunicación son las nuevas tecnologías con las que viejas técnicas de producir sujetos se encuentran y se enfrentan.

Se realiza, entonces, un análisis de la educación a partir de los sujetos que produce y no tanto de los conocimientos que ella debe transmitir, socializar y validar. Se trata de acentuar uno de los aspectos de la educación sin querer decir que los conocimientos no son importantes. Tampoco se desconoce que el conocimiento implica una producción de sujetos. Se trata, más bien, de abordar la educación a partir de una mirada política y de una práctica social. En este caso, haciendo una lectura de la escuela actual, se advierte que ella está implicada en una tensión: institucionalmente busca producir un sujeto ideal, un sujeto de perfiles predefinidos, un sujeto reclamado por un deseable cuadro de valores que se le asigna. Este sujeto previamente diseñado en la escuela por perfiles doctrinales y normativos sería el resultado de unas técnicas de educación disciplinar.

Cuando digo escuela me refiero a los espacios institucionales e instituidos para la educación, ya sea esta preescolar, educación básica, educación media, universitaria. Es frecuente la forma como algunas de ellas clasifican ahora los salones de clase. Donde hay televisor, *videobeam* y computador se llaman aulas inteligentes; donde el profesor se debate con el acrílico y el marcador borrable se llama salones. ¿Cuál sería la clasificación de aquellos espacios cuya relación comunicativa permanecen con el recurso tradicional de tablero y tiza? ¿Dónde hacer radicar la inteligencia de una relación pedagógica? ¿En los instrumentos novedosos que se introducen?

¿En los problemas pedagógicos, que, sin estos instrumentos, no se habrían planteado? En este caso, ¿cuáles son esas cuestiones educativas que preocupan a la escuela a propósito de los medios: la actualización docente, la capacitación del magisterio? ¿La constitución de un saber pedagógico que haga de los medios el objeto de su pensar, de su reflexión, de su praxis? Y, ¿qué ha desancorado las tecnologías frente a nuestra función social de enseñar-aprender?

Posiblemente es la ocasión de recordar las severas advertencias del investigador colombo-español Jesús Martín-Barbero; severas palabras, pero autorizadas por haber renovado los estudios de la comunicación en Latinoamérica y por sus estudios de la educación desde la comunicación. Dice:

Antes que una cuestión de medios, el nuevo escenario educativo debería ser para la educación una cuestión de fines. ¿Qué transformaciones necesita la escuela para comunicarse con su sociedad? Porque, de lo contrario, la mera introducción de medios y tecnologías en la escuela puede ser la más tramposa manera de ocultar sus problemas de fondo, tras la mitología efímera de su modernización tecnológica.

En algún momento se podría decir que se trata de unos movimientos telúricos, unos desplazamientos de las capas tectónicas de la sociedad que están produciendo unas réplicas, unas sacudidas en los territorios de educación latinoamericana; son sacudidas nada graves desde las perspectivas que se quieran ver (pues sin ellas no habría renovación del suelo que nutre todo lo vivo), pero sí merecen la atención y el cuidado necesario, pues están exigiendo sucesivos reajustes en la formulación de los objetivos de la educación, así como también una reorganización de los contenidos y una percepción distinta de lo que es una relación maestro-estudiante.

Estos reajustes exigidos por el cambio actual nos muestran hasta qué punto la educación está perdiendo la comunicación con su sociedad, en la que le toca vivir, pues la escuela y en general las instituciones educativas se van rezagando frente a los nuevos reclamos, a las nuevas tensiones y ante los nuevos retos que surgen de los movimientos humanos.



En efecto, las instituciones educativas lograron cumplir la tarea asignada por el proyecto moderno: formar sujetos iguales, libres y fraternos; con este fin se constituyeron unos conocimientos que fueron objetivados (hechos objetos en libros, premios, bibliotecas); se validó un saber que hacía al ciudadano miembro de una cultura universal y se generaron unos mecanismos de distribución centro-periferia, en términos de cobertura y calidad con el fin de asignarnos la ciudadanía deseable.

Como el conocimiento está centralizado (en la institución) y el saber personificado (en el maestro), se hace necesario acudir a los centros que tienen los instrumentos de validación de lo que es relevante socialmente y dejarse guiar por el maestro que nos conduce a través de sus rituales de acogida, instrucción y evaluación. Para que esta relación pedagógica funcione, se asume por anticipado como dotado de ignorancia el que llega y con presunción de autoridad el que está investido institucionalmente de enseñanza.

Quiero plantear que estos esquemas están cambiando, y no gracias a las instituciones educativas, sino muchas veces a pesar de ellas, gracias a que ha entrado en crisis lo ciudadano, el saber objetivo, la distribución del saber, en parte por la revolución tecnológica (mucho más revolucionaria que la tecnología industrial) y en parte por los movimientos sociales, urbanos, tribales (Maffesoli, 1990). Cambios tecnológicos y movimientos culturales que han producido una serie de fisuras al proyecto moderno de ciudadanía y tejido social.

Pido permiso, señores, que este es mi *hip hop*, y mi *hip hop* habla por mí.
Y mi voz entre sus melodías dirá, dirá por qué rimo así. Porque desde que nací,
desde que mi madre me mecía en su regazo, sabía que tenía entre sus brazos un
guerrero, un luchador.

Nach Scratch

Voy a describir este desanclaje comunicativo generacional que se da por las tecnologías de la comunicación y de la información, en el cual “el mundo se ha convertido en un caos sin elocuencia, un lugar donde todo habla, pero nada se expresa” (canción de hip hop). En primer lugar, identificaré la relación entre los jóvenes y las tecnologías como empatía



fundamental; en segundo lugar, las consecuencias de esta empatía hasta producir el desanclaje de los dispositivos pedagógicos mucho tiempo incuestionados, y tercero, el compromiso que surge para la educación ante el reto de producir un nuevo entramado social que atienda el desanclaje.

En los medios, los adolescentes encuentran el lenguaje que la educación niega

Para entrar al colegio o la universidad, el joven tiene que dejar por fuera la mitad de su vida: la que hace en la complicidad de la amistad, la que construye en sus sensibilidades y la que experimenta en su cuerpo. Hay un territorio hostil que el estudiante quiere tomarse para sí; nace la tensión, la fuga simbólica.

La fisura inicial, como en el cristal recién vencido, no es evidente, pero el recipiente ya no suena igual: me refiero, en primer lugar, a la pérdida de la centralidad, de la autoridad del adulto, a la pérdida de personificación del saber en la figura del *profe* para diseminarse en multitud de centros de identificación, de comunicación y lazos humanos. Porque aunque los altos cuadros gerenciales diseñados para la educación creen estar aplicando los dispositivos para asegurar un proyecto de vida productivo, en muchos juegos tribales juveniles no existe la misma percepción y se canta distinto a este futuro:

Uy, ¡qué vaina! Están matando el planeta,
tomando países desangran la tierra.
Es un maleante desalmado,
destruir es su obsesión,
pues su alma consumida está
por el dinero y el poder que este le da.
Con el apoyo de sus aliados
rompen la tierra sin compasión
para sacarle de sus venas sangre negra
y con ella tanquear máquinas de guerra.

(Doctor Krápula, rock colombiano).



Y es que, como afirma Ulrich Beck, a los jóvenes les conmueve lo que la política excluye: con las órdenes “sé ciudadano, pórtate bien, sé educado” se generan construcciones directas y sin abstracciones, hechas de rabia y rebeldía, *poesía difusa*, en el decir de Nach Scratch (banda española):

Y yo me hice en *hip hop*, me fui modelando en barro, en rabia, en la rebeldía del que es fuerte y tiene que cruzar sus brazos cuando la vida impone su ley. Y yo me hice en *hip hop* porque, porque el *hip hop* es macho, el *hip hop* es fuerte, tiene olor a vida, pero sabe a muerte. Porque soy un árbol que nunca dio frutos, porque soy un perro que no tiene dueño, porque tengo odios que si los digo, que si lo digo, desangraría al mundo. Porque sigo dentro de este laberinto de hormigón, de sombras, de luces y de almas vacías. Porque vivo atrapado, atrapado en la brevedad de los días.

Dentro de las búsquedas individuales de la adolescencia y juventud está el recurso a otros canales de circulación del conocimiento, a otros medios de validación del saber y a otros modos de producir identidades; se trata de la empatía por las tecnologías para constituir el sujeto distinto frente al sujeto homogéneo y gris que le ofrecen los espacios institucionalizados.

Estos canales diferentes retan a la educación, por cuanto

la escuela ha dejado de ser el único lugar de legitimación del saber, pues hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales y no le piden permiso a la escuela para expandirse socialmente. Esta diversificación y difusión del saber, por fuera de la escuela, es uno de los retos más fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo (Martín-Barbero, 2002b).

En las tecnologías los adolescentes buscan lo que el adulto le niega: el ruido frente al silencio que exige la escuela para lograr el desarrollo armónico; el reclamo de las sonoridades y la imagen frente a los postulados de lógica y razón perseguidos por el aula; se trata de la ruptura de la especialización de los hemisferios del cerebro en lógico e imaginativo para aplicarle mejor a la vida los cinco sentidos.



Mientras los maestros nos quejamos de que a los estudiantes no les gusta leer y escribir y las licenciaturas desarrollan trabajos de grado de cómo motivar la lectura; mientras reivindicamos la escritura como única forma de ejercicio ciudadano, el adolescente, el muchacho, el chamo, el chavo, desarrolla otras formas de leer y de escribir: no lee como el maestro quiere que lea, no escribe dentro de los cánones preestablecidos por los códigos de la modernidad: tenemos nuevos lectores y nuevos escritores: tenemos navegantes, *surfistas* del texto, tejedores de sentido, habitantes de *Imperium*, y *Final Fantasy*, el mundo que no nos ha correspondido a nosotros, y que, por esto, lo marcamos como nocivo o como ocioso.

Hay un fenómeno paradójico aquí: las instituciones educativas han hecho de la mediación tecnológica un recurso instrumental, desaburrir las clases de por sí tediosas o adiestrar en el uso de programas para que como egresados consigan trabajo. En cambio, los jóvenes han densificado esta mediación haciéndola estructural: otros lenguajes, distintas sensibilidades y otras escrituras. Como lo han desarrollado Manuel Castells y Jesús Martín-Barbero en diversas intervenciones, los instrumentos no son los que producen los cambios sociales, sino la capacidad de los movimientos humanos, de las culturas juveniles, de las mujeres para visualizar y magnificar sus búsquedas, haciéndolas circular y movilizar.

Hasta qué punto la comunicación ha logrado incomunicar la educación

Una consecuencia de la empatía por lo tecnológico es la fractura de las relaciones pedagógicas, la crisis del dispositivo de enseñanza enmarcada en prácticas de poder producidas por la institución. La escuela, el salón de clase, el espacio pedagógico han agrupado maestros y estudiantes en relaciones de autoridad y asimetría (es una relación que hasta ahora ha sido natural y el único modo posible de hablar de lo pedagógico). Esta estructura entra en crisis con la empatía de los movimientos juveniles por las tecnologías portadoras de valores propios, simbolismos de adscripción y rituales de pertenencia. Estos grupos exigen otro tipo de relación pedagógica, pues rompen con la relación maestro-alumno y la resignifican



profundamente. Dos fenómenos en particular han descentrado el papel educador que se apoyaba en la enseñanza: el *zapping* y el fenómeno *surf*.

El zapping y el surf

Si el salón de clases se ha constituido en el campo privilegiado de la enseñanza, si el aula es el espacio de la lógica, del método y del orden para transmitir sin interrupción los contenidos asignados, para el joven, en cambio, el salón es una prótesis de la que hay que evadirse; el joven de las tecnologías no quiere ahora que le enseñen. Acostumbrado a organizar su propio mensaje con el control remoto (*zapping*), independizándose de lo que le ofrece el comercio, diestro para evadir la publicidad y el eslogan, libre para pasar a otra cosa, para organizar su propio contenido y construir su propio mensaje, considera arcaica toda asignación de sentido en el que él mismo no participe. ¿Con qué argumentos, entonces, desplegaríamos los dispositivos de enseñanza?

Antes, el mensaje tenía que ser asignado por el emisor (el maestro, el texto, el medio, la enseñanza), pero ahora las experiencias del *zapping* para construir el propio programa, el propio mensaje, ha reconquistado las claves de interpretación que antes usurpaba monolíticamente el emisor y que lo hacía también dueño de los canales; ya el mensaje no se descodifica en el decir del emisor, sino en el decir del receptor con el poder de decir su palabra y expresar su mundo.

El picar en los fragmentos (*surf*) es otro desestructurante al desplazar las lecturas únicas: el fenómeno de lectores que se hacen autores de lecturas es uno de los retos que enfrentan los espacios escolares. El estudiante juega con los numerosos enlaces del texto electrónico donde la experiencia de navegar es el nuevo nombre de leer. Así, los jóvenes no profundizan lecturas, ahora pican aquí y allá, se surfea. Estas experiencias superficiales son las nuevas formas de lecturas profundas. El texto, realmente, existe, pero virtualmente, espera la navegación del lector para hacer devenir el sentido.

“Dar leer” es la consigna con la que Daniel Pennac nos invita a la lectura de placer, una lectura sin presión, una lectura sin castigo; leer para reírse, leer por leer; pero este placer del texto se expande ahora por la pulsión del hipertexto, un nuevo horizonte se abre al dar de navegar, donde



se construyen subjetivades nómadas, efímeras, precarias; desajustes de conciencia; sujetos múltiples, trashumantes del sentido; invernaderos provisionales que se resguardan de todo dominador, de las asignaciones últimas; soledades en la red, cibernícolas y tribus con sus propios relatos y mitos fundacionales:

Soy anarquista, soy neonazista.
 Soy un esquinjed y soy ecologista.
 Soy peronista, soy terrorista, capitalista
 Y también soy pacifista.
 Soy activista, sindicalista, soy agresivo, y muy alternativo.
 Soy deportista, del rotarac, politeísta
 Y también soy buen cristiano.

(Café Tacuba, banda mexicana).

Las tecnologías entonces no pueden seguir siendo solamente el nuevo decorado del aula, sino que nos advierten de las nuevas formas de reconfigurar la misma comprensión de lo que es aprender. Por ejemplo, si antes el profesor separaba oralidad y escritura, ahora los muchachos y muchachas nos han enseñado a superar la división de estas tecnologías de la conciencia al hacer de lo electrónico espacios de afectos, hechos de letras y emoticones.

Si antes separábamos lo oral y lo escrito, como cuando decimos “susténtame”, aquello que escribes ahora ellos actúan en campos virtuales donde imbrican, sin conflicto, lo oral y lo escrito, como en los espacios del *e-mail*, el chat y el foro.

La unión de tecnología y sensibilidad nos lleva a fracturar el esquema comunicativo centrado en la descodificación del emisor para identificar el mensaje; se trata ahora del ruido del receptor con distintos códigos de interpretación que producen el mensaje diferente: el ruido juvenil de los sesenta y setenta con Pink Floyd por el cual fueron censurados nuestros padres, ruido que hoy circula como clásico de la música, se reivindica ahora en Linkin Park, Slipknot, Crazy Town, Papa Roach. El ruido, como Martín-Barbero señala, no es lo que los muchachos escuchan, el ruido lo hace nuestra incompetencia para comprenderlo.



El porvenir de la educación es una educación por venir

¿Cuál es la escuela que está por venir? No me refiero con esta pregunta a la educación del futuro; la educación del futuro se pregunta por los jóvenes como capital humano en términos de costo/beneficio, los programa para la empleabilidad, la competitividad y la flexibilidad. A la educación por venir le importa el joven de hoy, aquel que no quiere reducirse al mercado, aquel que no quiere que le ajusten proyectos de vida, aquel que no quiere que le plantillen el camino a imagen y semejanza del mundo adulto, para que *“cuando grande seas como papá”*, o para que a la niña *“no le toque sufrir lo que me tocó a mí como mamá”*.

Los muchachos quieren construir el acontecimiento, se trata de ser responsables de otra manera, una especie de nuevo *carpe diem* de los epicúreos: saber sacarle jugo a la vida, a cada paso. Me refiero, entonces, a la educación por venir, es decir, la que ya está presente, pero que no vemos; no vemos a los adultos porque percibimos al adolescente desde nuestras categorías históricas, categorías que desacomodan la vista, constituyendo una presbicia pedagógica que nos hace verlos adelante, muy en el futuro, y no ahora, no aquí.

La educación está ahí, sin reconocer, sin permitir que hable, hecha silencio y hecha ruido. La educación por venir es la que deja hablar, la que deja entrar relatos y tejidos diversos, experiencias de grupo, actores distintos.

La educación del futuro se pregunta por el tiempo, controla el tiempo, programa el tiempo; la educación por venir, en cambio, se pregunta por el espacio, por los modos que habitamos. A diferencia de la educación del futuro, se pregunta por las condiciones de la educación actual, por el acontecimiento que nos atraviesa, la educación juvenil en términos de por venir se preguntaría por los espacios de nuestros jóvenes, por sus parches, por sus tribus, por sus territorios y sus desterritorializaciones.

De la educación en la díada objetivación y saber a la educación como tensión subjetivación-poder



La educación por venir es una pregunta por los modos de emancipación y por los modos de transformación. Es la revisión de las prácticas de poder que se han operado para constituir una política de juventud y cómo esta es contestada por prácticas de subjetivación en espacios de barrio, en estéticas callejeras, en rituales de grupo y en redes electrónicas.

Pero para producir esta pregunta, la educación tiene que transformar su lenguaje. Y para hacerlo debe transformar las prácticas que la han producido. Sugiero algunas condiciones para hacer llegar esta educación por venir.

En primer lugar, superar la descalificación de mundo adolescente y joven: el Estado, la publicidad y la historia nos hacen ver la juventud como una etapa díscola, etapa transgresora, pero

la anarquía, los grafitis, los ritmos tribales, los consumos culturales, la búsqueda de alternativas y los compromisos itinerantes deben ser leídos como forma de actuación política no institucionalizada y no como las practicas más o menos inofensivas de un montón de desadaptados (Reguillo Cruz, 2000).

Suena otra canción protesta,
Pero no la llamen terrorista.
No es que sea antipatriota
Es que traigo otro punto de vista.

(Grupo Aterciopelados, Colombia).

1. Los jóvenes no quieren ser investigados como desajustes sociales, y que solo se atienda los problemas de juventud. Quieren ser convocados a grupos de discusión y a la construcción de la vida pública.
2. Cambiar los modelos de investigación de corte cuantitativo y positivista que los aborda desde una la relación sujeto-objeto. La aplicación de encuestas, con preguntas que no soportaría un adulto, desconoce que los adolescentes se mueven de hecho desde mundos culturales construidos por ellos. Pasar a una investigación de alteridad donde el otro es cómplice nos llevaría a ver la indagación como relación sujeto-sujeto. El mundo joven es un mundo sumergido y poco explorado. Sin embargo,



allí hay autobiografías, historias de vida, poemas, entrevistas, observaciones de campo, horarios de colegio, dibujos, cartas, amor, confesiones, agendas, carteleras, objetos de colección. Y dentro de estas múltiples formas de expresión se contienen formas de ver la vida, esperanzas y frustraciones, temores, ilusiones, deseos, juegos, amores, desconfianzas y, en muchas ocasiones, un profundo dolor (Proyecto Atlántida, 1995).

3. Valorar los espacios que los muchachos y muchachas construyen para producir un tejido social distinto. El Proyecto Atlántida constató que los muchachos y muchachas no van a la escuela tras la ciencia y el conocimiento, sino que son estas el único espacio que el adulto legitima para el encuentro, y a eso van: a encontrarse a tramar el otro tejido, el de los compañeros:

El mundo escolar de los adolescentes encuentra su principal expresión positiva en las relaciones con los compañeros, que se constituyen en confidentes, cómplices y maestros. Es entre compañeros que pueden compartirse las verdaderas preocupaciones de la vida: conflictos familiares, dilemas amorosos, angustias existenciales, incertidumbres, interrogantes sobre la sexualidad, el aborto, el alcohol, las drogas, las enfermedades. Los compañeros constituyen el núcleo divertido y cálido de la escuela, en tanto que la academia es la parte ingrata y desmotivante (Atlántida, 1995).

4. Dejar de darles lecciones a los jóvenes para plantear una relación pedagógica del análisis conjunto, de negociación y comunicación mutua:

Los investigadores de Atlántida plantean como una necesidad urgente que la escuela asuma una función de "negociación cultural", que implica un aprendizaje mutuo y un intento de construcción conjunta de significados entre maestros y jóvenes. Esto plantea una concepción diferente de escuela, que ya no estaría establecida sobre una imposición de significados estáticos y definitivos sobre



una población joven, sino sobre un intento de interpretación de la realidad a partir de visiones diferentes (Informe final, Proyecto Atlántida).

Esta relación poder-subjetivación replantea las relaciones de autoridad y de poder. Frente a la imposición de significado por parte de la educación, los chicos y chicas desarrollan lugares de subjetivación, sus propios juegos creativos y producen la verdad de sus propias adscripciones. La pregunta por estos sujetos de las tecnologías se convierte en la cuestión cultural clave para la comprensión de las tecnologías en los mundos juveniles y la construcción de lo juvenil en medios tecnológicos.

En efecto, con este propósito, el recurso tecnológico permite desplegar un nuevo tejido social desbordado en redes, hecho imágenes, sonidos. Aparecen otros modos de pensar, otros modos de sentir, escribir, contar, seducir, negociar. Si la educación se centra en la formación de sujetos debe atender las nuevas subjetividades nómadas, precarias y veloces de la red. Le corresponde hacer emerger dentro de estas relaciones lo que nos hace humanos: otras éticas, otras políticas, otras formas de ser ciudadanos, de estar juntos, de enseñarnos unos a otros modos de aprender, de cuidarnos, “no mates por tus ideas, vive por ellas”, reza un grafiti que circula por internet y en las calles bogotanas.

Invención de las prácticas y las prácticas de invención

La educación actual ha incrementado la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación. Su uso por parte de las culturas juveniles es una llamada para que la educación sea pensada de otra manera; pensar de otro modo la escuela a partir del tejido social distinto que emerge en las redes. Esta implicación transforma la mirada de la educación siempre vista desde el diseño instruccional: nos permite construirla, mejor, como práctica cultural y las tecnologías como mediaciones culturales.

¿Por qué no se incorpora la educación como práctica cultural en la forma educativa? Las presiones para hacer de la educación más gerencial dificultan ver la escuela, el colegio y la universidad como espacios de construcción pública. El temor a ideologizar la educación hace que el maestro



renuncie al análisis crítico de cómo su institución se comunica con su sociedad. La organización de los currículos únicamente en estructuras disciplinares y científicas han desconectado la escuela de su historia y de su compromiso social. Sin embargo, ni la escuela es neutral, ni sus sujetos homogéneos, ni la enseñanza parte de intenciones políticamente inocentes.

La educación como práctica cultural nos está pidiendo pasar de un ejercicio mecánico de distribución a un compromiso político y cultural de reconocimiento; se trataría de replantear la democratización del saber por un viraje hacia la inclusión del saber juvenil que nos hace democráticos, como se mencionó arriba.

Hemos vivido el bachillerato por radio, la educación por correspondencia, la educación a distancia, la educación virtual. Las universidades colombianas asumen esta educación atendiendo la cobertura y en la búsqueda de calidad. Estas estaban animadas por la democratización del saber, la objetivación del saber, la distribución del saber. Se desplegó para este fin toda una estrategia centro-periferia.

Estas experiencias hicieron que se continuara siendo bancarios y transmisionistas, aunque se incorporaran tecnologías de la información y de la comunicación y se multiplicaran las aulas inteligentes. También, por otra parte, y por vía de contraste, nos aportaron una experiencia nueva: un país pluriétnico, pluricultural, hecho de tejido de hombres y mujeres concretos, hecho de ritos cotidianos y de hablar propio y no de bellas teorías abstractas sobre el hombre moderno.

Estos hombres y mujeres concretos mostraron que no solo se hizo la tarea de cobertura y calidad, sino que se introdujo un tejido social distinto: se puso al barrio, al resguardo, al municipio a participar en la construcción del país.

Junto a esta objetivación de saber, empezaron a visibilizarse saberes subjetivados, es decir, el de los grupos humanos, el de los movimientos sociales, que no se encontraban ubicados en objetos, sino en modos de vida, en hábitos de crianza y rituales cotidianos. Entonces se aprendió que la democratización del saber no basta para un saber democrático si no entran también estos modos de vida en sus hábitos, rituales y lenguajes.

Estos saberes señalados como inferiores, frente a los formulados con el rigor de la ciencia y estas culturas de región, de grupo y de género, insuficientes frente a la pulcritud de la cultura académica, lleva a replantear



lo que hasta ahora hemos entendido por saber y lo que se ha de entender hoy por cultura; se cree que cuestionar estas construcciones históricas es condición de la universidad si se quiere renovarlas con el fin de incluir a nuestra gente negra y mulata, blanca e indígena, zamba, raizal y gitana, si se desea pasar de una democratización del saber (saber *asignado* institucionalmente) a un saber democrático (saber *tejido* socialmente).

Se propone que la educación abierta emprenda una urdimbre entre los saberes de las gentes (llamados saberes populares, saberes culturales) y los saberes académicos para el tejido social que buscamos, para superar planteamientos asimétricos de aprendizajes, para revisar esquemas de una sola dirección en los que se envuelven la enseñanza y el aprendizaje.

Debido a que las tecnologías son, además de nuevas formas de conocer, nuevos tejidos sociales, el papel del educador cambia de transmisor de contenidos a transformador de las culturas. El maestro y la maestra se constituirían en constructores de un nuevo saber pedagógico, uno que se preguntaría por las condiciones de la subjetivación en los grupos escolares y en las redes. Se trataría del maestro que sabe convocar a los cibernícolas a la construcción de tejidos nuevos donde la soledad no sea la opción primera; la red nos llevaría a una cultura académica distinta donde no están en conflicto lo tecnológico y lo educativo, sino en permanentes réplicas de movimientos telúricos renovadores de la sociedad que queremos más inclusiva, menos excluyente.

Uno de los problemas de la cultura académica es su virtualidad para provocar aprendizajes relevantes (cognitiva social y culturalmente hablando); es decir, no se trata tanto del logro como de la motivación para aprender, como de la necesidad de recontextualizar las tareas del aprendizaje dentro de las culturas donde tales herramientas y contenidos adquieren su significado compartido y negociado al utilizarlos en la práctica cotidiana (Rueda, 2007).

Así, el papel del maestro y de la maestra se hace aún más pertinente que nunca, es políticamente más incisivo que nunca, pues, en la línea de Freire y de las pedagogías de la comunicación, el acceso a la expresión y a la creación cultural es experimentado como un proceso de lucha por hacerse reconocer en cuanto actor del proceso social. El maestro es



llamado a la práctica de la libertad a través de la conquista de la palabra que se hace sonora, oral, visible, audible en los escenarios estratégicos de la red y de los medios audiovisuales (Martín-Barbero, 2002).

El reto para la educación estaría, entonces, en términos de configurar nuevas ciudadanías, ciudadanías planetarias que tienen que resolver, en términos de lo local para legitimarlo en lo global, los grandes problemas de la vida pública: construir tejido social, los derechos humanos y las nuevas configuraciones de lo que se entiende por democracia. De esta manera, la educación atendería la globalización no como una amenaza, sino como el posicionamiento de nuevas formas de saber y de poder:

Conviene no olvidar que ni la “sociedad del conocimiento” ni la globalización son *bulldozers* arrasadores: la mundialización cultural implica también el ascenso y el empoderamiento de nuevas identidades, la proliferación de resistencias y luchas fundadas en lo identitario personal y comunitario: género, etnia, edad, comunidades urbanas y culturales; sublevación de lo local, el reclamo de los “cinco sentidos”, la sabiduría de las experiencias humanas raizales. Es allí donde se ha hecho posible el espacio de estas nuevas posturas y luchas de los maestros y maestras, reivindicando nuevos tipos de relaciones con los saberes y las culturas hasta ahora hegemónicos. Y es esto lo que hace pertinente el análisis de las configuraciones históricas que han tomado esas relaciones de poder y de saber (Saldarriaga, 2003, p. 259).

Si el profesor Saldarriaga plantea que la sociedad del conocimiento no es un arrasador de la educación, depende mucho de la forma como los maestros colombianos veamos nuestra práctica pedagógica (¿instrumental?, ¿política/ética?). Si nos hemos considerado como transmisores de un saber ya constituido, si nos vemos a nosotros mismos como meros funcionarios de las políticas educativas; si solo estamos pendientes de las resoluciones para saber por dónde orientar nuestra docencia, si buscamos en los libros de los intelectuales lo que no queremos indagarles a nuestras prácticas, si buscamos buenas lecturas pero no nos hacemos lectores de nuestra cotidianidad pedagógica, posiblemente hace mucho tiempo que sobramos en la educación. Pero si la pedagogía ha sido el

procedimiento de la conducción de los otros, ¿cómo puede ahora defenderse, cuando los sujetos aprender de otro modo y se gobiernan con otros referentes?

Hacia un saber pedagógico sobre los medios y las mediaciones

En 1995, el profesor Antanas Mockus Sivickas se desempeñaba como vicerrector académico de la Universidad Nacional de Colombia. En ese momento publicó un texto titulado *Lugar de la pedagogía en las universidades*. En este escrito puntualizó que a la educación se la ha asemejado con un tipo de acción como la que el hombre realiza sobre la naturaleza. Se trataría de una acción instrumental de hombres sobre otros hombres, una acción mecánica que buscaría, precisamente, lo que la técnica hace con el medio, modificarlo para sus intereses. La educación, entonces, tendría un propósito: modificar, actuar sobre. A cambio, el profesor Mockus hace una propuesta, formula una educación que no sea tanto actuar sobre estudiantes, poblaciones, comunidades, sino más bien entenderse con estudiantes, poblaciones, comunidades. Una educación que no sea tanto acción cuanto interacción.

Cuando nos colocamos en el terreno de la cultura y de la interacción humana, la cosa es distinta: uno no actúa sobre el otro como actuaría sobre la naturaleza, con el otro uno interactúa. Las acciones de uno no solo se ajustan sobre la marcha a las acciones del otro, sino que incluyen de manera hipotética el curso de estas en su preparación (1995, p. 6).

Dos asuntos quiero resaltar del texto autorizado del profesor Mockus: uno, reclama un lugar para la pedagogía en las universidades. El otro es la formulación de esta pedagogía como una interacción que le haga el quite a los planteamientos instrumentales, técnicos, unidireccionales, de ciertas relaciones pedagógicas. La llegada de las tecnologías a las aulas quiso ablandar las relaciones pedagógicas. Ahora se sabe que no es un asunto de medios sino de mediaciones, es decir, de la capacidad de producir



comunicación para hallar el sentido de lo que nos relaciona. El término *mediaciones* se refiere a construir comunidades que interpretan.

Una forma de hacerle el quite a ciertas prácticas de la pedagogía como una simple técnica de la enseñanza tiene que ver con producir un lenguaje de la institución, del maestro y del estudiante en términos de saber pedagógico. Entonces reclamar un lugar para la pedagogía implica un lugar para el saber pedagógico: lenguajes, rituales de comunidad, una inquietud por el sujeto maestro, por el sujeto estudiante, por las interacciones; por los conocimientos, emociones, pulsiones y lenguajes que se producen en el espacio de la educación.

El llamado del profesor Mockus tiene sentido si se advierte que a la pedagogía se le ha asignado en la sociedad y en la cultura un papel subordinado frente a otras producciones de conocimiento en educación. Este papel secundario ha tenido que ver con algunos factores como los siguientes:

1. La pedagogía *como disciplina* estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, etc.
2. La historia de la pedagogía estaba oculta en las historias globales de tipo socioeconómico.
3. El maestro como intelectual estaba sometido a otros intelectuales y quedaba de esta manera como intelectual de tercera categoría (Martínez Boom, 2009, p. 9).

Se piensa que la forma como la educación, la universidad y la sociedad pueden producir una comprensión de los espacios pedagógicos que se habitan tendría que ver con la formación de maestros en un saber pedagógico que asuma una reflexión de los otros lenguajes, de los otros cuerpos, en definitiva, de otras producciones de subjetividades que se dan en los espacios académicos. Se trata de un saber crítico frente a los discursos que subalternizan la pedagogía y de un saber propositivo que describe los otros saberes que emergen como nuevos y múltiples en el espacio escolar.

El saber crítico apunta a interrogar, por ejemplo, esas lógicas con las cuales ha funcionado el *oficio del maestro*. Lógicas que, en palabras del profesor Oscar Saldarriaga, operan a partir de un “mecanismo perverso” (Saldarriaga, 2003, p. 15) con el que se les hace culpables y chivos expiatorios



de las deficiencias y fracasos del sistema educativo. Se trataría de una dominación cultural sobre *estos artesanos de los saberes*, los maestros.

Esta dominación se sustenta en falacias, en dilemas falsos a los cuales es necesario “deconstruir-reconstruir” (Saldarriaga, 2003, p.16). El profesor Saldarriaga aborda cinco tipos de dualidades falsas:

1. La oposición entre pedagogía tradicional y pedagogía moderna.
2. La dualidad entre pedagogía confesional y pedagogía laica.
3. La dualidad entre disciplinas de autonomía y disciplinas de heteronomía.
4. La disyunción entre función pedagógica y función rehabilitadora.
5. Y la quinta, que considera fatal y perversa, la dicotomía entre maestro pedagogo y maestro intelectual.

El telón de fondo de estas dicotomías son la dualidad *teoría/práctica*. Con esta dualidad han funcionado los conceptos de *verdad, ciencia, educación*. Desde este punto de vista existiría lo teórico, que serían los intelectuales, y los aplicadores, quienes serían, en nuestro caso, los maestros. Si un modelo pedagógico fracasa, la culpa no es del intelectual que ha elaborado bien la teoría; la culpa sería del maestro que es el encargado de aplicarla:

Sea como fuera no queda duda de que todas esas oposiciones se han venido fundando sobre otra, de muy larga tradición en el pensamiento occidental y por ello, de docilísima desactivación: se trata de la que no dudaría en llamar “Santísima dualidad teoría/práctica, usada de un modo que ha servido para condenar al maestro a no ser más que un “aplicador” –casi siempre deficitario–, de las teorías –casi nunca erróneas–, que los “creadores” intelectuales y pedagogos van refinando sin cesar (Saldarriaga, 2003, p. 17).

El saber pedagógico remitirá a:

Un conjunto de relaciones tensionales entre teorías y prácticas, tanto hacia dentro de la organización escolar como hacia su contexto externo, tensiones que son constitutivas tanto del saber-hacer del



maestro como de la configuración de la institución escolar y de sus relaciones con su medio (Saldarriaga, 2005, pp. 113-114).

Para atender los nuevos saberes y los otros sujetos que se producen en las tecnologías de la información y de la comunicación no bastaría con una capacitación de maestros en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), o con unos cursos de finales de vacaciones, o de una mera inducción a los medios. Por el contrario, se trata de un movimiento estratégico, de una inversión de la forma como se trabaja la investigación de la comunicación en la sociedad y, en particular, en la educación. Jesús Martín-Barbero nos dirá que no es un asunto de medios, sino de mediaciones, de un desplazamiento de ejes.

La comunicación se está convirtiendo en un espacio estratégico desde el que pensar los bloqueos y las contradicciones que dinamizan esta sociedad-encrucijada, a medio camino entre un subdesarrollo acelerado y una modernización compulsiva. De ahí que el eje del debate se desplace de los medios a las mediaciones, esto es, a las articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales, a las diferentes temporalidades y la pluralidad de matrices culturales (2003, p. 257).

Como saber pedagógico sobre las mediaciones se desarrollaría a partir de un trabajo específico en aspectos investigativos, narrativos, políticos, sociales, culturales, el cual nos permita “construir análisis complejos y dinámicos de las relaciones teorías, prácticas, sujetos, instituciones, saberes y comunidades, leyendo la movilidad permanente de unas tensiones constitutivas entre todos estos elementos” (Saldarriaga, 2005, pp. 113-114).

La interacción pedagógica no solo se produce a partir de unas técnicas de organización que han sido arrastradas desde la educación moderna. Estas son técnicas que les asignan una forma de pensar, sentir y actuar a los sujetos pedagógicos a partir de currículos y proyectos. La interacción pedagógica se mueve también a partir de unas tecnologías donde los sujetos no se limitan a reproducir las técnicas de pensar, sentir y actuar; se trata de unas tecnologías que se producen tensionalmente al borde de la institución:



Las tecnologías del yo son las que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 1990).

Tecnologías del yo en las que se producen los sujetos de la educación, que organizan, reorganizan, desbordan la escuela. El saber pedagógico asumiría un trabajo descriptivo de estas otras formas de posición de sujeto. Así, los maestros nos vamos a constituir en actores visibles, políticos, de un nuevo saber, del saber de las culturas juveniles, del saber del barrio, del saber de las emociones y de las inteligencias múltiples.

Esto no significa que la pedagogía esté en crisis, a no ser que entendamos

que la naturaleza de la pedagogía es la crisis, es vivir en la crisis, como una serie de tensiones. Su naturaleza es estar permanentemente reacomodándose ante los planteamientos de las ciencias humanas y las revoluciones científicas y tecnológicas, porque su existencia se da en las fronteras con el poder y el saber, una lucha por pensar la extrañeza en que la sumen las crisis” (Echeverri, 2008, p. 9).

Ya las tecnologías dejan de ser instrumentales y se hacen mediaciones pedagógicas. Circunstancia que requiere a los maestros construir de nuevo el tejido social, trabajar en red, convertirnos en las nuevas tribus urbanas que convocan a la formación del país diferente. Se trataría de aquel saber que nos constituye ciudadanos.

El maestro que se encuentra en contacto con las subjetividades, tanto nómadas como nuevas, es el llamado a ser el gestor social de la ciudadanía diferente: la ciudadanía de género, de etnia; la ciudadanía de la diferencia. Si la escuela se mueve entre las viejas técnicas de producción de sujetos y las nuevas tecnologías donde los sujetos se producen a sí mismo, pide entonces a los educadores movernos en una pedagogía que hace lectura de estos movimientos; la pedagogía que no es tanto una ciencia de la enseñanza sino un saber, saber pedagógico que relaciona, contrasta, interpreta y produce sentido. Es por esta razón que se prefiere decir saber



pedagógico y no tanto pedagogía. La formación en el saber pedagógico significa una reivindicación de un oficio de maestro, en la que los medios no lo hacen obsoleto, sino un agente de reflexión, de acción, de convocatoria de lo excluido, de lo que queda por fuera de lo institucionalmente aceptado.

Las técnicas de conducciones de las conductas no van a desaparecer, la carcasa disciplinaria de la escuela estará organizando, seleccionando y distribuyendo espacios y tiempos. Pero estas viejas técnicas coexistirán con esas otras tecnologías, tecnologías del yo. Esta coexistencia hace de la pedagogía un saber, que no es subalterno, que no hace del maestro el policía de la cultura vigente, pero tampoco un mero espectador de las reorganizaciones de la educación. Será un saber fronterizo, un saber de borde que se nutre de los nuevos lenguajes de la educación, de los medios y de las mediaciones.

Referencias

- Echeverri, J. A. (2008). Una experiencia pedagógica, formativa y editorial. *Revista de Educación y Pedagogía*, XX (50). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9923/9121>
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, M. (1988). *El tiempo de las tribus*. México: Siglo XXI.
- Martínez Boom, A. (junio, 1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes*, 8.
- Martínez Boom, A. (2012). *Memorias de escuela pública* (colección Bicentenario). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Martín-Barbero, J. (2002a). La educación desde la comunicación. En *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Martín-Barbero, J. (2002b). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 0. Recuperada de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mockus Sivickas, A. (1995). Lugar de la pedagogía en las universidades. Reforma académica. En *Documentos* (pp. 125-134). Bogotá: Universidad

Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/PedagogiaUniversitaria/LUGARDELAPEDAGOGIAENLASUNIVERSIDADES.pdf>

- Proyecto Atlántida (1995). *Adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Bogotá: Fundación FES.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias de desencanto*. *Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Rueda Ortiz, R. (2007). La formación inicial de docentes y la cultura académica. En *Observatorio de informática educativa. La informática educativa en la formación inicial de docentes de Bogotá*. Alcaldía Mayor de Bogotá: Secretaría de Educación.
- Saldarriaga, O. (2003). *El oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Grupo de la Historia de las prácticas pedagógicas y Editorial Magisterio.

