

Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela

Los artefactos del conocimiento

NINA CABRA
IESCO, Universidad Central

Me dijo que su libro se llamaba el Libro de Arena, porque
ni el libro ni la arena tienen ni principio ni fin.

JORGE LUIS BORGES.

El libro es un artefacto sorprendente, apertura a otros mundos, a otras vidas. Pareciera extraño iniciar una ponencia sobre la tecnología hablando del libro y de esta sugestiva figura de Borges: El libro de arena. No ver dos veces la misma página, nos lleva a la idea del río en el que no nos bañamos dos veces. Movilidad y transformación son la clave de estas imágenes con las que espero evocar el poder del libro como artefacto de conocimiento. Es a través del libro que quiero proponer la manera en que esta ponencia abra la pregunta por la tecnología, en particular, en relación con las manifestaciones materiales del conocimiento. La idea de la que quiero partir es que cada tipo de artefacto, cada manifestación material del conocimiento, tiene su particular encanto y su propia potencia. El libro resulta tan encantador como el computador, aunque ambos impliquen distintos modos de conocer. A partir del encanto de la imagen del libro de arena quiero introducir la pregunta por las tecnologías en la escuela. Más allá del problema de los aparatos está el asunto de los artefactos, de los que podemos hacer y conocer con un cierto objeto. El libro de arena nos invita a conectar, a pensar en otros artefactos que enriquezcan nuestra perspectiva del conocimiento y de la educación. El libro de arena podría ser un artefacto bisagra o puente entre el libro y el computador o las pantallas digitales. Porque tal vez si pensamos en los artefactos podríamos recuperar asuntos claves del acto mismo de conocer y por lo tanto, de las alternativas para educar.

La relación conocimiento–cuerpo–tecnología se hace urgente en el escenario educativo contemporáneo en tanto que la escuela es el espacio destinado por la modernidad para la construcción de conocimiento y, en gran medida, para la constitución de los sujetos. En relación con este tema, encontramos que en nuestro país se han hecho diversos intentos de introducción de la tecnología en la vida escolar, sin que esto implique la configuración de un vínculo significativo con los modos de construcción y apropiación del conocimiento en nuestras instituciones educativas. Al respecto, una reflexión crítica de la relación tecnología-educación, nos lleva a pensar que

“si la escuela no se encuentra a tono con los cambios culturales y tecnológicos de la época, no sólo ella se vuelve cada vez más obsoleta como principal institución de acceso a la modernidad, sino que además los grupos poblacionales que ven en aquella su principal medio de inserción en ésta, perderían la oportunidad de hacerlo y quedarían aún más excluidos de la misma” (Rueda y Quintana, 2007:74).

En lo que tiene que ver con el lugar de la tecnología en la construcción y apropiación de conocimiento en nuestro país, no encontramos apuestas creativas ni orientadas al desarrollo y ruptura de las brechas sociales y económicas, generadoras de desigualdad e inequidad. “Lo que hoy se hace en muchas de las instituciones escolares como educación en tecnología se caracteriza por ser un apéndice de las clases de ciencias o el adiestramiento en algunas disciplinas técnicas, incluidas las clases de informática, (Rueda y Quintana, 2007: 65). En este sentido, la escuela puede convertirse en una amenaza de preservación y reforzamiento de la exclusión y la subordinación, más que una posibilidad de transformación social y epistemológica.

Adicionalmente, cabe señalar que dada la innegable potencia transformadora de las manifestaciones materiales del conocimiento en la sociedad contemporánea, y en atención a las metamorfosis antropológicas agenciadas por nuestra relación con las tecnologías (comprendidas en su acepción más amplias como formas de hacer las cosas), hemos de reconocer la urgencia de comprender los modos y tipos de conocimiento que se producen a partir de estas prácticas. En este sentido, cabe la pregunta por las posibilidades que la tecnología, como práctica de alto impacto entre niños, niñas y jóvenes de diversos estratos y condiciones sociales, puede abrir en el escenario escolar. Esta pregunta se hace un imperativo ético, en tanto que para la mayoría de niños, niñas y jóvenes de nuestra sociedad la escuela es el único escenario de acceso a las innovaciones tecnológicas contemporáneas. “En definitiva, nuestra apuesta es hacer evidente y explícito que las tecnologías hacen parte de nuestras vidas, de la cultura, transformándose y transformándonos, por lo tanto, la acción pedagógica no puede estar ausente de estas reflexiones” (Rueda y Quintana, 2007: 221).

En medio de estas reflexiones quisiera introducir algunas preguntas y giros relacionados con la relación que tenemos desde la escuela con las diversas formas tecnológicas de la sociedad en la que vivimos. Hace un tiempo tuve la oportunidad

de dirigir la evaluación de un proyecto de apropiación de las TIC a nivel nacional, orientado por el Ministerio de Educación. En gran parte, se verificó la tendencia según la cual, los docentes, en su mayoría, muestran un alto nivel de desconfianza y rechazo por la tecnología digital como fuente de conocimiento. Los docentes confían en el libro como artefacto cultural de construcción de conocimiento, pues fueron formados por varias generaciones de maestros que a su vez, se acercaron al conocimiento por medio de la tecnología del libro. Todo esto enmarcado en una tradición que además muestra una profunda tendencia racionalista y positivista del conocimiento; se ha reproducido entonces una actitud conflictiva en la escuela en torno a las TIC o tecnologías digitales contemporáneas.

Por otro lado, existe abundante bibliografía que muestra cómo niños, niñas y jóvenes exponen una alta tendencia al interés y apropiación de las llamadas TIC y cómo las generaciones jóvenes de estudiantes logran formas diversas de construcción de conocimiento a través de la tecnología. El planteamiento de esta ponencia es que más allá de las disposiciones etarias y aparentemente naturalizadas de niños, niñas y jóvenes hacia las TIC lo que ocurre en relación con estas formas tecnológicas contemporáneas en la escuela implica un problema mucho más profundo: el trastoque de las relaciones existentes entre las formas de hacer, ser y conocer, a partir de las mutaciones de las máquinas y las herramientas.

Las transformaciones en la cultura material del conocimiento, en las formas y objetos a partir de los cuáles se organiza y dispone la construcción y circulación del conocimiento, implica una pregunta de fondo por la condición humana que hace uso de esas tecnologías o modos de hacer las cosas. Asimismo, es importante resaltar que el conflicto que se vive en la escuela, con respecto a las TIC y sus diversas aplicaciones (los videojuegos, las redes sociales, los dispositivos de comunicación móvil y de almacenamiento de música y video, etc.), nos están mostrando preguntas necesarias, como por ejemplo, ¿qué tipo de sujetos son aquellos que conciben, apropian y producen conocimiento a partir del libro y su lógica de escritura?, ¿cuáles son aquellas formas de subjetividad generadas a partir de las relaciones con las TIC? y ¿qué modos de conocer se producen allí? Otra pregunta aún más interesante y sugestiva es ¿qué podemos aprender y comprender de quiénes somos a través de esas formas materiales del conocimiento? Finalmente, creo que la pregunta de fondo es ¿cómo disponemos las diversas formas materiales del conocimiento en la escuela contemporánea?

Creo que estas preguntas, en mi caso, parten de una consideración inicial: toda expresión de la cultura material del conocimiento (el ábaco, el libro, el computador, el videojuego, etc.) tienen sus particulares claves de acceso, códigos de uso y lógicas de organización del conocimiento. Adicionalmente, es crucial señalar que las diversas formas de la subjetividad se afectan de maneras distintas por cada una de estas formas materiales del conocimiento. Esto quiere decir que en cada generación o grupo de uso de un cierto artefacto del conocimiento existen individuos más diestros o hábiles en la apropiación de un cierto código. Así por ejemplo, en una misma generación hay individuos más cercanos a la lógica de la escritura propia del libro y hay otros más cercanos o diestros en la lógica del ábaco o de la

oralidad. Lo cual no quiere decir que los menos hábiles no logren a través de diversos métodos (la repetición, la reflexión sobre los códigos, el análisis, etc.) dominar cualquier artefacto del conocimiento. Este planteamiento implica también que entre una generación y otra existe la misma posibilidad de aprender y dominar artefactos de conocimiento distintos de los que han sido usuales y familiares en los momentos cruciales de formación y acercamiento al conocimiento. Esto significa que así como el computador ofrece claves de acceso y modos de apropiación a cualquier adulto, el libro también abre formas de apropiación y acceso a niños, niñas y jóvenes.

Al respecto, considero que la tesis que propone Richard Sennett en su libro *El artesano* ofrece una posibilidad muy sugestiva para la reflexión. Este autor nos plantea una idea muy interesante en lo que atañe a la relación del hacer y el conocer, aludiendo al hecho de una larga tradición filosófica ha desdeñado el hacer, a favor del conocer y del pensar, como si fueran momentos separados y jerarquizados en el que el hacer siempre resulta subordinado al conocer y el pensar. Sennett sugiere la figura del artesano como el lugar bisagra en el que el hacer, el conocer y el pensar se articulan y se enriquecen mutuamente. Sennett plantea que “artesanía designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más” (Sennett, 2009: 20), impulso que se asocia además al deseo de conocer. Adicionalmente, Sennett plantea las potencialidades de la relación cabeza–mano que implican los artefactos del conocimiento, afirmando que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (Sennett, 2009: 21).

Ahora bien, Sennett señala otro argumento, que él mismo califica de polémico, según el cual “todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales” (Sennett, 2009: 22). Este argumento nos pone en el camino de comprender y asumir que en cualquier forma de construcción de conocimiento, el origen es el cuerpo y, me permito añadir a esta argumento, que en este origen del conocimiento también se encuentra la relación que este cuerpo logra con los artefactos o expresiones materiales de las que dispone a la hora de conocer. Ahora bien, en este punto, se hace necesaria una breve reflexión sobre lo que estamos entendiendo por conocimiento.

Esta pregunta conlleva una enorme dificultad y nos centra en la discusión filosófica más álgida de la modernidad y de los proyectos epistemológicos emergentes en la modernidad tardía o líquida, además de que nos confronta con las formas en que asumimos y producimos el conocimiento en contextos como América Latina. Estas rupturas de los paradigmas y modos de conocer, acarrear transformaciones profundas que alteran las formas de hacer y ser de un colectivo en contextos particulares, “nos enfrentamos así a otro cambio mucho más radical, consistente en los nuevos modos de producción de conocimiento, y más específicamente, a la nueva relación entre lo sensible y lo inteligible” (Martín-Barbero, 2007: 215). Así, la aproximación a la pregunta por el conocimiento nos lleva a una reflexión sobre las relaciones entre lo sensible y lo inteligible en un contexto particular.

Al preguntarnos por las diversas maneras de asumir y producir el conocimiento, encontramos diversas perspectivas que confluyen en nuestros contextos latinoamericanos. De un lado, encontramos la perspectiva racionalista que da piso y origen al aparato científico y filosófico de la Modernidad, que parte de la consideración y validación de una Razón hegemónica y absoluta, que desconoce y niega cualquier otra forma de conocer y comprender el mundo. Esta perspectiva nos ha llevado a concebir que el conocimiento es un asunto exclusivo de la razón y de sus posibilidades de abstracción, dejando de lado otras fuentes posibles de conocimiento como los sentidos o la experiencia. Esta manera de asumir el conocimiento ha sido cuestionada a lo largo de la Modernidad y aunque sigue siendo hegemónica, sobre todo en el aparato educativo, ha sido objeto de profundas y fuertes críticas.

La crítica tiene que ver con la confrontación y refutación de los reduccionismos, entre otros argumentos, que tienden a estandarizar y unificar las formas de pensar y conocer y, en consecuencia, las formas de comprender, significar y habitar el mundo. En el mismo orden de ideas, la escuela de Frankfurt cuestiona el hecho de que “pensar, en el sentido de la ilustración, es producir un orden científico unitario y deducir el conocimiento de los hechos de principios, entendidos ya sea como axiomas determinados arbitrariamente, como ideas innatas o como abstracciones supremas” (Adorno, Horkheimer: 129).

En relación con este punto, se desconocen las determinaciones materiales e históricas de la producción de conocimiento, esto es los artefactos o manifestaciones de la cultura material de conocimiento propias de cada colectivo, inscritas en un contexto histórico, creando el ideal de objetividad y neutralidad como condiciones características de la producción de conocimiento. Por otro lado, la perspectiva positiva del conocimiento implica, según la óptica de la escuela de Frankfurt, una negación de la realidad de quien conoce y una validación de las verdades generadas a partir de la abstracción y del método científico como forma legítima de conocer. Asimismo, esta concepción de la verdad y del conocimiento conlleva, según la perspectiva crítica de Frankfurt, un interés descriptivo asociado a la lógica de los fines y los usos propia del utilitarismo promulgado por diversas vertientes del positivismo científico. Esta tendencia conlleva lo que Marcuse ha denominado *el modelo de pensamiento y conducta unidimensional*, que tiende a homogenizar la producción de la subjetividad y a rechazar cualquier posibilidad de apertura o de cambio de dicho modelo.

“Esta tendencia se puede relacionar con el desarrollo del método científico: operacionalismo en las ciencias físicas, behaviorismo en las ciencias sociales. La característica común es un empirismo total en el tratamiento de los conceptos; su significado está restringido a la representación de operaciones y conductas particulares” (Marcuse, 1993: 42).

Así, el conocimiento queda instalado en la posición de la servidumbre en tanto se constituye como instrumento para fortalecer el sistema y para garantizar la eficacia en la administración de la vida, restándole todo su poder transgresor y creador de nuevas y distintas alternativas de ser y de vivir. El conocimiento queda

entonces inscrito en un marco político y económico muy preciso que determina sus formas de producción, circulación y apropiación en una sociedad que avanza hacia el modelo capitalista. Es en relación con este punto, donde surge otra de las críticas más significativas al modelo ilustrado y positivo del conocimiento, pues el modo ilustrado de conocer a través de su validación de las ideas y abstracciones propugna por un desinterés, por los artefactos del conocimiento, por el otro y por el mundo, que termina traducándose en una actitud de dominación y explotación que reduce a la naturaleza y al otro a medios para el logro de fines que pueden ser prescindibles en caso de ser necesario. Por el contrario, tanto para Nietzsche y Marx como para la Escuela de Frankfurt y sus movimientos subsecuentes, el conocimiento tiene un interés y una potencia emancipatoria y transformadora de la realidad y de la condición misma de quien conoce, he aquí uno de sus principales valores y posibilidades. Adicionalmente, el conocimiento se configura como una relación intersubjetiva en la que se dinamizan diversas formas del saber y que implica una red compleja de relaciones con el mundo y con la otredad.

Para las perspectivas críticas y emancipatorias, el conocimiento no se puede concebir como un dato absoluto que puede ser develado o discernido por la razón pura. Nuestra búsqueda es más cercana a perspectivas para las que “el conocimiento no está vinculado a una aparatosa búsqueda de lo verdadero; tampoco, a dejar de padecer; por el contrario, está vinculado a la necesidad de convertirse en causa de las propias afecciones, aumentar la potencia de existir y, simultáneamente, aumentar la potencia de pensar” (Zuleta, 2007: 51).

Esta perspectiva del conocimiento nos pone en otra línea de trabajo ya que el conocer no se logra a través de una meditación juiciosa y metódica sobre un objeto ni tampoco se consigue a partir de la descripción o explicación de una cierta realidad. Las perspectivas más racionalistas y modernas conciben el conocimiento como una acumulación de verdades claras y distintas en relación con el mundo. Por otro lado, encontramos miradas que validan la experiencia y la participación del mundo como rasgo fundamental del conocimiento. En este sentido, se oponen tradiciones filosóficas como la cartesiana y la kantiana a perspectivas como la de Nietzsche y Spinoza.

Estas divergencias no se limitan a una distancia epistemológica, sino que nos conminan a pensar y asumir formas profundamente distintas del ser, el hacer y el conocer.

“En contraste con aquello que se puede colegir de lo que enseña Descartes, para Spinoza no nos hacemos sabios o libres en razón de que nos esforcemos en la meditación juiciosa sobre lo verdadero, sino porque, a través de una intervención específica sobre nuestras afecciones, nos es posible obrar y, en virtud de lo mismo, pensar” (Zuleta, 2007: 43).

En este orden de ideas, el conocimiento inaugura la formación del sujeto crítico a través del movimiento reflexivo que lleva del conocimiento del mundo al

pensamiento y comprensión de sí mismo a través de una mirada que cuestiona y re-significa el saber mismo, el mundo y el orden establecido y la propia constitución del sujeto que conoce.

En este sentido, conocer implica situar la experiencia de producción de conocimiento en un lugar y un momento particular, articulada y organizada a partir de ciertos artefactos y manifestaciones de la cultura material del conocimiento. “Y el colocarse en el momento no pasa por un simple acto de inferencia, pues requiere que el sujeto construya su conocimiento desde las interrogantes, que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto” (Zemelman, 2005: 9). Así, asumir y reconocer la dimensión histórica del conocimiento implica que se construya para comprender la realidad en sus complejas dimensiones, y para comprender el sujeto que construye conocimiento.

Así pues, la formación del sujeto crítico implica una posibilidad de alteración de los mapas de conocimiento y de los cursos vitales, que se asumen como una construcción dinámica e histórica, asociada a relaciones de poder y a acciones políticas claramente establecidas. En este punto cabe señalar que la subjetividad se piensa como un proceso de continua producción y transformación de los sujetos y que la condición activa del sujeto pedagógico va más allá de sus posibilidades de acción en relación con el conocimiento, pues implica la re-constitución de sí mismo. Así, “la idea de autoconstitución de la subjetividad participa de la noción de voluntad Nietzscheana” (Zuleta, 2010: 69). Lo que abre las posibilidades de la multiplicidad y la diferencia. En este orden de ideas, la constitución de la subjetividad se puede pensar descentrada y diversa y con la potencia de transformarse a sí misma y al contexto en el que se inscribe a partir del uso y apropiación de ciertos artefactos y manifestaciones de la cultura material del conocimiento.

Desde esta óptica, la formación de niños, niñas y jóvenes, así como de sus docentes, implica esta afectación de la subjetividad y la construcción de sujetos activos, críticos y creativos con la capacidad de articular sus propios saberes, saberes construidos en el proceso de formación y las condiciones de sus contextos de cara a la posibilidad de construir conocimiento y abrir posibilidades ante las problemáticas abordadas. En este sentido, las y los docentes se configuran también como sujetos partícipes en la experiencia de la formación, las prácticas pedagógicas de la escuela contemporánea deberían orientarse a formas de relación y comunicación que rompan con las estructuras verticales propias de modelos transmisionistas de la educación para que logren articular y poner en diálogo los distintos artefactos del conocimiento que circulan en nuestras sociedades (el libro, el computador, la oralidad, etc.).

Para la escuela esto implica la posibilidad de articular la multiplicidad y la diversidad en las formas de pensamiento, en los modos de conocimiento y en las relaciones sociales. Este principio de la diversidad y la multiplicidad nos llevan a pensar en el encuentro en la diferencia. Entonces, se hace necesario reconocer que “la comunicación es múltiple, intertextual, pero al mismo tiempo la heteroglosia es la expresión de las contradicciones, las diferencias y la posibilidad de generar nuevos lenguajes y nuevas formas de ser” (Rueda, 2004:74).

De este modo se articula la pregunta por los lenguajes, en tanto formas de expresión de las formas de ser y pensar como lugares de comunicación y conexión de diversos artefactos de conocimiento. Así pues, las tensiones propias de la diversidad y del encuentro de diversos lenguajes enriquecen los procesos de formación, abriendo un contacto con la condición contradictoria y múltiple de las prácticas mismas de producción y apropiación de conocimiento en tanto diálogos y polifonías, encuentros con voces diversas y diferentes.

Además, el asunto de los lenguajes pone de manifiesto la pregunta por las diversas tecnologías de comunicación e información en tanto regímenes de sensibilidad y racionalidad. Desde esta perspectiva, surgen elementos clave en la formación como por ejemplo el lugar de la escritura y de las formas de racionalidad a las que ésta responde, al igual que la pregunta por la aparición de otras formas de producir y expresar el conocimiento.

Es así como la intertextualidad y la diversidad de lenguajes se configura como un problema clave de la educación contemporánea en tanto alude directamente a la pluralidad y diversidad de modos de representar y concebir el mundo y a la posibilidad de descentrar los regímenes de racionalidad en los que se inscriben las diversas formas de conocimiento que convergen en la escuela de hoy. Por otro lado, la pregunta por los lenguajes también nos acerca al asunto mismo de la creatividad y a la posibilidad de generar verdades y saberes comunicables y con sentido y significación dentro de los múltiples y diversos sujetos en formación (incluidos los docentes), expresados como una Otredad plural y compleja.

La exploración de las TIC como artefactos de conocimiento desborda los límites de la instrucción o de la formación en el uso y manipulación de los medios y las tecnologías. La pregunta por la cultura material del conocimiento propia de niños, niñas y jóvenes contemporáneos se constituye en este marco de transiciones y metamorfosis epistemológicas en una práctica ética, con un profundo compromiso político. En el contexto de América Latina, la posibilidad de comprender y apropiarse críticamente las TIC implica la responsabilidad y el compromiso de asumir la urgencia de un cambio social, la necesidad de reconocer nuestras potencias de conocimiento y acción. No se trata de dejar de lado la lógica racionalista o las posibilidades de conocimiento del libro ni de rechazar las del computador, las redes o los videojuegos, el asunto es pensar las potencias y alternativas de composición, de conjugación creativa que den salidas a las problemáticas propias de nuestros contextos.

“Se requiere, entonces, impulsar desde diversas instancias educativas de la sociedad [...] novedosas formas de reflexividad que permitan a los sujetos desarrollar una voluntad de conocer, que verdaderamente tenga consecuencias sobre su conducta y modalidades activas de cambio propio correlativas con transformaciones en el mundo y en la acción con los otros” (Cubides, 2007: 123).

Porque, retomando el argumento de Sennett, si toda posibilidad del hacer, incluidas las más abstractas, inicia con una habilidad corporal, la relación con cualquier

artefacto del conocimiento (libro, computador o ábaco) suponen un modo peculiar y significativo del conocer y del hacer. Estas aperturas y metamorfosis pueden movilizar mundos distintos, así como diversas formas de la subjetividad. Así pues, la conexión del libro con la red social o de la escritura con el videojuego pueden lograr experiencias y posibilidades de conocimientos nuevos y ricos tanto entre docentes como en sus estudiantes.

En esta medida, “el reto por supuesto para la educación y para la pedagogía es transitar por campos interdisciplinarios junto con la antropología, la sociología, la psicología social, para intentar comprender ese “otro” de la educación que se transforma, crea, deconstruye, experimenta como otro que ya no es posible determinar, ni en su naturaleza, ni en sus experiencias” (Rueda, 2004:73). Adicionalmente, este reto nos convoca a arriesgar el tránsito por otras tecnologías del conocimiento, por otras lógicas y sensibilidades, sobre todo por aquellas que nos resultan ajenas y desconocidas.

Reconocer la importancia y la potencia cognitiva de los artefactos propios de las TIC, supone una reconsideración profunda de lo que es y aporta el conocimiento en la vida de docentes y estudiantes. Adicionalmente, esta reflexión implica una valoración del cuerpo y de sus diversas relaciones con la construcción y la apropiación del conocimiento. No sólo como lugar de la sensibilidad y la expresión, sino también como origen y lugar del conocimiento: nuestros dedos que escriben, nuestro cerebro que combina y articula información y sensaciones, nuestra piel que nos permite conocer, comprender y habitar el mundo y la Otredad, nuestras vísceras que nos nutren y nos avisan del peligro.

La relación con las máquinas comunicativas y cognitivas contemporáneas guarda sorpresas y enormes posibilidades para las y los maestros que siempre estamos preguntándonos y anhelando respuestas o nuevas preguntas. Porque es importante pensar que las y los adultos también somos nativos digitales, aunque tenemos otros tiempos y otros modos de relación con este entorno que nos ha ido rodeando y englobando. Es urgente que como maestros y maestras activemos nuestra relación con estos entornos digitales y virtuales para re-significarlos, para enriquecerlos con los saberes que traemos de los libros, de la oralidad, de la racionalidad, de los saberes locales y de nuestras sensibilidades.

Es importante asumir que las tecnologías contemporáneas nos demandan mayor reflexión y capacidad de riesgo, aunque al comienzo nos cuesten trabajo o no comprendamos sus códigos tan rápidamente, aunque podamos parecer inseguros o incluso ignorantes. Porque no podemos olvidar que aunque hayamos sido nativos escriturales, ninguno de nosotros nació escribiendo y así como aprendimos a escribir, con esfuerzo, titubeos y garabatos, aprendemos también a navegar, ‘videojugar’, chatear y muchas otras formas de conectar y conocer. Así, en la dedicación propia del artesano, movidos por ese impulso propio de la humanidad de hacer algo bien sin más, lograremos ser diestros y maestros en territorios que antes nos parecían negados.

Ahora bien, en lo que toca al problema de la subjetividad y de las afectaciones que se producen en los sujetos a partir de sus relaciones con las TIC es claro que no podemos abordarlo por fuera de las preguntas por el saber, el poder y la política. Así, en este punto podemos enlazar elementos esbozados en los puntos anteriores, para enfrentar la pregunta por la subjetividad en la formación de niños, niñas y jóvenes contemporáneos. En primera instancia es importante resaltar el hecho de que el estudiante, pensado como un sujeto crítico en formación, confronta las prácticas pedagógicas y las nociones de conocimiento tradicionales. Pero sobre todo, el sujeto crítico nos enfrenta al hecho de que el estudiante participaría activamente en la deconstrucción y transformación de sí mismo. Estas transformaciones subjetivas implican una separación y re encuentro con el mundo que habitan los sujetos en formación y la vivencia de la extrañeza como principio de educación.

“En este sentido, el reto es tanto pedagógico como político. Pedagógico, porque asumir ese nuevo estatuto del saber implica generar prácticas pedagógicas que resignifiquen y actualicen, en primer lugar, postulados de la pedagogía que abogan por reconocer que el sujeto pedagógico es un sujeto activo, que posee saberes construidos a partir de sus experiencias cotidianas y que tiene un infinito potencial creativo; en segundo lugar, que consideren al conjunto de saberes como algo dinámico y en permanente renovación; y finalmente, que consideren que la construcción y producción de saberes es un proceso tanto individual como colectivo” (Valderrama, 2004: 19).

En este punto cabe señalar que la subjetividad se piensa como un proceso de continua producción y transformación de los sujetos y que la condición activa del sujeto pedagógico va más allá de sus posibilidades de acción en relación con el conocimiento, pues implica la re-constitución de sí mismo. Así, “la idea de auto-constitución de la subjetividad participa de la noción de voluntad Nietzscheana” (Zuleta, 2010: 69), lo que abre las posibilidades de la multiplicidad y la diferencia. En este orden de ideas, la constitución de la subjetividad, se puede pensar descentrada y diversa y con la potencia de transformarse a sí misma y al contexto en el que se inscribe.

En este orden de ideas es fundamental pensar-nos y reconcer-nos como sujetos del conocimiento en constante formación y transformación. Tanto estudiantes como docentes, estamos en constantes procesos de rupturas y transformaciones, de construcción y resignificación del conocimiento, en medio de una compleja red de saberes y espacios de relación y socialización.

Y en medio de esta densa maraña de transformaciones y conexiones entre diversos momentos y artefactos de conocimiento se abre una alternativa que conjuga el cuerpo, los artefactos de conocimiento y el placer, esto es el juego o la constitución de espacios lúdicos en los que las experiencias y formas de conocer tocan de manera significativa los procesos de constitución de la subjetividad. “En el espacio lúdico los cuerpos se encuentran desde un espacio-tiempo situado que se acerca y se aleja en el diálogo de presencias vinculantes que posibilitan la generación del “espacio transicional” en el que se desarrolla la capacidad simbólica como función

del pensamiento.” (Esnaola, 2006: 42). Esta posibilidad nos llama a recuperar la dimensión lúdica como potencia para articularnos con las manifestaciones materiales del conocimiento en la sociedad contemporánea y con las formas de subjetividad que le son propias. En el juego y en los espacios lúdicos podemos encontrar posibilidades de acercamiento y conexión con niños, niñas y jóvenes, además podemos, en nuestro lugar de docentes, explorar dimensiones creativas e innovadoras del pensamiento y del conocimiento. Porque, finalmente, el goce del conocimiento no tendría por qué ser una condición destinada únicamente a niños y niñas en su formación inicial. La invitación de esta ponencia es a redescubrir el placer del conocimiento, tanto para docentes como para estudiantes, y a la posibilidad de recuperar la capacidad de asombro y de exploración de lo desconocido como potencia de la educación.

Considero, que la revaloración del juego y de los espacios lúdicos como alternativas de formación de jóvenes y docentes, nos abre puntos de encuentro y posibilidades de superar nuestros temores y reservas frente a las manifestaciones materiales del conocimiento propias de las sociedades contemporánea porque el llamado es a asumir las tecnologías contemporáneas del conocimiento desde una perspectiva crítica que nos permita comprenderlas y ponerlas al servicio de la construcción de sociedades más equitativas y con mayores oportunidades para todos y todas. A través de mis experiencias de investigación y formación he encontrado que por medio del juego, podemos superar nuestros prejuicios sobre nosotros mismos como usuarios de las TIC y podemos permitirnos el riesgo necesario de equivocarnos hasta que alcancemos un nivel de maestría en el uso de estas máquinas que tienen potenciales y riquezas aún por ser pensadas desde las instancias educativas.

En este punto encontramos que el juego no se reduce a la acción o a los objetos y símbolos aplicados en el juego. La irrupción de una fuerza que moviliza y transforma, tanto al juego como al jugador, se presenta como un lugar clave para comprender la relación o la potencia del juego como modo de conocer. Según los planteamientos revisados hasta aquí, la fuerza del juego puede movilizar, transformar la composición del colectivo, abrir brechas y umbrales hacia nuevas realidades, elevar las potencias y habilidades de los jugadores y, sobre todo, poner en juego otras fuerzas creativas. En este orden de ideas, el juego se configura como una posibilidad de conocimiento y de educación en tanto que moviliza una serie compleja de signos, cuerpos y artefactos de conocimiento, abre umbrales de significación, establece puentes o lugares de intercambio de sentido entre el interior y el exterior, tanto de los individuos como de los sistemas de realidad. Además, en el juego podemos redescubrir las potencias de la imaginación, el placer y la alegría de conocer, y sobre todo, la alegría de enseñar.

Bibliografía

- Cubides, H., Guerrero, P. (2008). “Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar”. En *Nómadas* N°. 29.
- Esnaola, G. (2006). *Claves culturales en la construcción del conocimiento. ¿Qué enseñan los videojuegos?* Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Martín-Barbero, J. (1998). “Modernidades y destiempos latinoamericanos”. En: *Nómadas* N°. 8.
- Rueda, R. (2004). “Tecnocultura y sujeto cyborg: esbozos de una tecnopolítica educativa”. En: *Nómadas* N°. 21.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Valderrama, C. (2004). “Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación”. En: *Nómadas* N°. 21.
- Zemelman, H. (2005) Voluntad de conocer. *El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Ánthropos.
- Zuleta, M.: Cubides, H. y Escobar, M. R. (2007). *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*. Bogotá: Siglos del Hombre Editores, Universidad Central–IESCO.