

CAPÍTULO 7

Las tecnicidades desde la cultura: prácticas, consumos y subjetividad

Susana Martins y Soledad Gómez

Abordar las transformaciones culturales desde la comunicación y la educación nos permite recuperar, analizar e interpretar los distintos escenarios que configuran a lxs sujetxs y condicionan los modos de ver e intervenir en el mundo. En ese sentido, la cultura mediática y el mercado se erigen como lugares clave de constitución de identidades y se perfilan como elementos protagónicos del contexto. Analizar estos procesos desde la comunicación, la cultura y la educación nos da la posibilidad de recuperar el eje de las tecnicidades como elemento de transformación y de producción de nuevos sentidos sociales y culturales posibles. La educación, entendida como proceso en su historicidad e institucionalización, ha tenido como característica central la necesidad creciente de garantizar la conservación de la cultura y la sociedad en vistas a un tipo específico de sujetx y de proyecto. El actual escenario de cambios muestra que lo permanente es el proceso mismo de la transformación, que tiene implicancias directas en las renovaciones periódicas de los currículos y en mecanismos permanentes de actualización. La presencia cada vez mayor de la tecnología digital en la vida cotidiana está borrando los límites tradicionales entre lugar/espacio; producción/consumo; actos únicos/simultáneos; tiempo síncrono/asíncrono; personas/instituciones; libertades/restricciones.

En el marco de este debate, asumimos las prácticas culturales como espacios configuradores de la subjetividad. Por ello, a lo largo del proceso formativo en la materia, nos abocamos a indagar cuáles son esas prácticas sociales en las que están inmersos los jóvenes, qué procesos permiten inferir y qué conceptos desarrollar para que, a su vez, nos permitan postular nuevas categorías de análisis para abordar la complejidad del mundo actual.

Desde esta perspectiva, algunos de los cuestionamientos, que guían nuestra mirada para producir este texto, son:

- ¿Cuál ha sido el rol de las instituciones, en tanto macrorrelatos, en la conformación del sujetx moderno?
- ¿Qué transformaciones sufren las subjetividades en un escenario de crisis institucional y cambio de status ontológico de la Modernidad?
- En el escenario actual, ¿qué prácticas funcionan hoy como lugares de interpelación de los jóvenes?
- ¿Qué papel juegan, dentro de dichas interpelaciones, las tecnologías?

En este apartado intentaremos pensarnos y reflexionar respecto de qué prácticas tecnológicas funcionan como espacios de interpelación de los jóvenes en el presente escenario y qué transformaciones en el nivel de la subjetividad implican dichas prácticas.

Abordar procesos de formación de subjetividades en escenarios actuales, donde las transformaciones culturales se tornan cada vez más dinámicas y veloces, implica mirar estos procesos desde su historicidad, analizando los valores e ideas del pasado que persisten en el presente y las tendencias que permiten mirar hacia un futuro de cambio y transformación.

La complejidad del entramado densamente mediado y mediatizado implica mirar históricamente la producción social de sentidos, normas, valores, marcos de percepción y códigos culturales prevalecientes en un espacio-tiempo, para comprender las formas en que se desarrollan esas transformaciones y sobretodo el desafío que asumimos de intervenir.

Esta mirada, que se sostiene en el abordaje interdisciplinario, permite indagar dichas mediaciones desde las continuidades, desplazamientos y rupturas culturales que se producen entre sujetos socializados en diversos espacios. Entendemos que estamos ante una formación inmersa en tecnologías de decodificación, donde ya no existe la regulación de los usos tecnológicos, pues estos son parte esencial de la vida en el cotidiano. Al respecto, Van Dijck (2016), expone que el hecho de que “la socialización se vuelva tecnológica, no solo alude a su desplazamiento al espacio on line, sino al hecho de que las estructuras codificadas alteran profundamente la naturaleza de las conexiones, creaciones e interacciones humanas” (p. 42).

La cultura como configuradora del sujetx

La pregunta por la cultura es la pregunta por lo simbólico, por la configuración de los procesos de identidad en lxs sujetxs sociales. La dimensión de lo simbólico y su relación con la subjetividad no puede pensarse por fuera de la matriz de época y los parámetros que cada configuración espacio-tiempo establece para pensar un modo de ser sujetx.

La escuela –pero también la familia y las instancias de la primera socialización– tienen un rol central como institución del Estado en la transmisión de los saberes y valores válidos, la cultura “hegemónica y universal” que se legitima en las instituciones indicadas para tal fin. Por ello encontramos en el proyecto cultural de la Modernidad parámetros normativos, valorativos y reglados de las capacidades que el sujetx debía desarrollar asociados al disciplinamiento de los cuerpos y al buen uso de determinadas tecnologías que les permitieran adquirir habilidades para el mundo laboral del futuro.

En ese sentido Paula Sibilia en *Redes o paredes* habla del hombre-máquina: “Un tipo de cuerpo y un modelo de subjetividad cuyo escenario privilegiado transcurría en fábricas y colegios (...) y cuyo instrumental máspreciado era la palabra impresa en letras de molde” (2012, p. 47)

A este cuerpo controlado y diestro le correspondía un espíritu *introspectivo*, que se consideraba hospedado en el interior de cada unx y al que había que “modelarse y nutrirse tanto por las moralizaciones familiares como por el aprendizaje escolar” (p. 47). Se trataba de un yo contenido,

obediente, moral y correcto que no sólo cumplía las normas por temor a las sanciones sino porque estaban incorporadas en su cosmovisión desde temprana edad y dividían el mundo claramente entre aquello que era lo bueno y lo malo.

Hoy, nos encontramos en escenarios globalizados donde, junto a la desintegración de los relatos ordenadores del mundo, surgen nuevas formas de construir la subjetividad y también nuevos modos de ser, estar juntxs y actuar en el mundo.

Subjetividades construidas alrededor de un yo más expansivo, “más epidérmico y dúctil, capaz de exhibirse en la superficie de la piel y de las pantallas, edificando su subjetividad en esa exposición interactiva” (p. 48). Pero también desarrollando sus capacidades en una multiplicidad de ámbitos y grupos que exceden lo meramente escolar.

Por ello adquiere sentido preguntarse por esas otras prácticas que suceden en lugares impensados, que atraviesan lo urbano, que se plasman en gestualidades y comportamientos diversos, que entran en tensión (o no) con instituciones altamente jerarquizadas y organizadas en estructuras que aún pueden leerse como marcos fuertes.

Prácticas que, incluso, no pueden (o no saben) nombrarse como tales pero que dotan de sentidos la vida cotidiana de jóvenes que han perdido valores o parámetros de referencia en las instituciones modernas. Prácticas que se desplazan entre el mundo de lo privado y de lo público sin pudor, sin anclaje, sin etiqueta. Que construyen vínculos laxos, flexibles, momentáneos a veces, duraderos, otras.

Prácticas tecnológicas: tecnicidades y transformaciones

Los aportes del campo de la Comunicación/Educación constituyen una nueva forma de leer los modos y expectativas, los protocolos de usos y producción que los medios digitales aportan a la escena educativa (Dussel, 2014; Southwell, 2013). El énfasis en estas teorías estará en el vínculo con lxs sujetxs de la educación, porque el vínculo del binomio comunicación/educación son las relaciones de lxs sujetxs que producen sentidos a partir de prácticas educativas.⁷

Asumimos junto a Martín-Barbero (2002) la idea de que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Así, la tecnología remite hoy no solo a unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. En ese sentido, es importante resaltar que las tecnicidades no son las técnicas, las tecnologías o los dispositivos técnicos, sino los saberes sociales, las prácticas culturales, los poderes en juego, los sentidos dominantes, pero también los sentidos resistentes que se condensan, se potencian o se silencian en los dispositivos técnicos, así como los contextos que se

⁷ Se definen prácticas educativas en sentido amplio según Buenfil Burgos (1992).

crean en torno a ellos, son sus historias y sus presentes. No son sus usos únicamente, sino también lo atinente a la producción de sentido en la educación. De esta forma, los procesos educativos están siendo interpelados, no solo por la enorme cantidad de contenidos disponibles dislocados y diseminados, sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento.

En ese orden de ideas, Da Porta (2018) expone que las tecnicidades implican algo más que usos, son una de las mediaciones constitutivas de nuestra cultura contemporánea, pues no solo habitan, atraviesan, constituyen y desafían las prácticas comunicacionales. Así, recuperar el concepto de tecnicidades nos permite salir de la lógica dual y teleológica “medios-fines” que nos lleva a pensarlas según los efectos logrados. Si consideramos las tecnicidades como las formas culturales, políticas, sociales y rituales en que las tecnologías se hacen parte de la vida social, entonces es posible reconocer cuestiones que son centrales hoy para el campo de la Comunicación/Educación en el que la historia de este posicionamiento político/académico plantea problemáticas propias de las cuales tenemos mucho que decir, investigar, denunciar y transformar.

Pensar las técnicas desde la lógica de tecnicidades nos lleva, también, a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas sobre el futuro y las creencias personales, es decir, con los modos de ser y de estar que están permeados y constituidos por esas tecnicidades.

El posicionamiento crítico permite comprender la educación y sus dinámicas desde una perspectiva amplia que la reconoce como proceso cultural, valorando al sujeto como creador de cultura. Este enfoque asume la relación educación/sociedad/cultura en permanente dinámica de tensión y conflicto, haciendo hincapié en las condiciones subjetivas y discursivas, en tanto la realidad son construcciones no unívocas (estatutos del saber: *episteme*, *doxa*, *praxis*, *techné*, ciencia). Sobre esto, Ricardo Nassif explica:

En este terreno aparecen obra como la de Theodor Brameld (1961) quien, aprovechando las conclusiones de la antropología cultural, examina la cultura como *el contexto de la educación* y pone la problemática educativa en una vinculación muy estrecha con la teoría cultural en sus diversos niveles de análisis. En el ámbito más concreto de la praxis educativa, Paulo Freire (1994) se apoya en el concepto más antropológico de cultura. Su primera meta es hacer comprender al sujeto que también él es creador de cultura, así como la necesidad de la lectura y la escritura como medios liberadores de comunicación (1958, p.69).

De esta forma, concebimos la relación entre procesos culturales/educativos/sociales/comunicacionales como mutuamente imbricados, y que en su movimiento promueven tanto lógicas de reproducción y como de transformación cultural. Así, pues, el sujeto de la educación, a partir del movimiento entre la objetivación/subjetivación cultural, será el promotor de todos esos procesos en sus múltiples roles (educador, educando, trabajador, político, etc.).

Desde estos enfoques, los procesos formativos son parte de esta lógica de asimilación y transformación cultural. En este sentido, la formación es permanente, subjetiva y experiencial; es la experiencia la que forma como proceso histórico y personal. Las configuraciones de las prácticas educativas y las maneras de construir la enseñanza en esta corriente ponen el acento en lxs sujetxs de la educación, en tanto sujetxs en relación, porque se reconocen sus experiencias en torno a todo aquello que los constituye: sus tiempos, lenguajes, contextos, configuraciones y discursividad. Autores como Mc Laren (1998), Ferry (1997), Cornu (1999), Meirieu (1998), Larrosa (2000), entre otros, realizan aportes al campo pedagógico según esa concepción. Algunos rasgos que las definen radican en el análisis de la configuración de subjetividades desde las propias experiencias que realiza el sujetx, oponiéndose a la idea de la educación como fabricación. También reconocen lo indeterminado de los procesos educativos, promueven la inclusión en ellos de las ideas de libertad y autonomía, advirtiendo sobre el no poder del educador sobre las decisiones del sujetx que aprende (Meirieu, 2011). Además, el sujetx del que se trata no es únicamente significado como sujetx escolar (Buenfil Burgos, 1992).

Prácticas sociales, prácticas educativas

Hace un tiempo nos preguntábamos: ¿qué es lo que hace que una práctica sea definida como educativa? ¿Cuál es la especificidad de los procesos educativos? Si la pregunta es sobre la formación del otrx “para completarlo”, ¿dónde se está formando el sujetx? ¿Sólo en la escuela o en ámbitos educativos formales?

¿Es posible leer en clave educativa otras prácticas sociales? Rosa Nidia Buenfil Burgos (2010) nos ayuda a pensar estos procesos en clave postestructuralista en el texto *Dimensiones éticas políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Allí pone el acento en qué implica pensar la educación desde una dimensión ética política y desde el análisis de discurso, retomando ideas centrales de Laclau (1988).

Se trata, sin dudas, de un texto complejo que se pregunta:

¿Cómo educar en valores cuando sabemos que éstos no son absolutos y su universalidad es frágil, histórica y producto de una relación política que puede modificarse? (...) ¿Cómo educar cuando sabemos que no es posible formar al sujeto centrado y pleno? (Buenfil Burgos, 2010, p. 1).

Y desde las dudas y los vacíos, la autora propone un ejercicio de descentramiento para pensar la acción política y la construcción subjetiva.

Allí es donde radica, a nuestro entender, la centralidad de la pregunta por la formación: en la acción política, ética y educativa que forman parte de la construcción subjetiva. En ese sentido, Buenfil

Burgos plantea que las prácticas no pueden pensarse desvinculadas de los procesos discursivos que las contienen y que, dicha discursividad es performativa, es decir, implica y conduce la acción.

La autora pone el foco en la categoría de la decisión “como acto constitutivo del sujeto (que concierne a lo político, lo ético y lo educativo; su problematización es clave para que la intervención en esos ámbitos sea menos ingenua y dogmática” (Buenfil Burgos, 2010, p. 1). Esta elección teórico-metodológica tiene implicancias concretas sobre lo que entendemos por educación y, fundamentalmente, por intervención. La perspectiva laclauiana le permite reconciliarse con aquello que de impuro tienen las categorías, sobre todo la de identidad.

Esta identidad teórica impura, híbrida o sobredeterminada sostiene su sistematicidad y consistencia posibles en la crítica al esencialismo, la idea de fundamentos últimos (u originarios) y la defensa del carácter discursivo e histórico del ser (Critchley y Marchart, 2008; Marchart, 2009). Desde este enfoque, la educación no tiene una esencia atemporal, universal a priori, ni un sentido derivado de la razón trascendental o comunicativa, sino que es *producto de construcciones sociales en la historia de las comunidades, por lo que su normativización siempre es temporal, incompleta y distorsionada*. Esta visión también nos permite reconocer que la educación, como concepto, se define por la manera en que aparece enunciada en cada caso, cómo es usada en cada contexto enunciativo, y que ninguno de ellos puede reclamar el sentido definitivo, verdadero o correcto del significante (Buenfil Burgos, 2010, p. 5)

De modo que, si lo educativo ya no debe pensarse como una entidad cerrada, sustantivada, entonces podemos pensarla como un desplazamiento que depende de los modos en que es enunciado, es decir que adjetiva determinadas prácticas. Sostener ese lugar de lo educativo nos permite plantear que las prácticas sociales que incluyan encuentro, interpelación, vínculo, intercambio y sociabilidad pueden leerse como espacios educativos, constitutivos de las subjetividades de los y las jóvenes.

El objeto *educación* se pregunta entonces por el horizonte de formación (¿cómo formar a los sujetos?) pero también por cómo intervenir en el mundo y en los sentidos en los que les toca vivir. Sin esta potencia de intervención transformadora, sólo estaríamos frente a la reproducción automática de valores (función que inicialmente la educación intentó cumplir en su afán normalizador y homogeneizante). Sin embargo, cuando lo central es *el otro*, la pregunta se desplaza hacia las prácticas sociales, en clave educativa. ¿Qué significa esto? Pensar las prácticas en las tramas discursivas, asumiendo que no hay elementos extradiscursivos.

Dice Buenfil Burgos:

El discurso, en la medida en que es constitutivo de lo social, es el terreno de constitución de los sujetos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales. El discurso es, en este sentido, espacio de las prácticas educativas, si se quiere no hay prácticas educativas al margen de una estructuración de significantes” (1991, p. 184).

La advertencia que la autora nos hace respecto de que la categoría de discurso es “potencialmente fructífera” a la hora de estudiar la educación “permite interpretar la forma como diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones que impregnará las diversas instancias de la dinámica social” (1991, p. 184).

Desde esta matriz es que nos preguntamos: ¿cuáles son los procesos que interpelan a los jóvenes, qué objetos están construyendo y oficiando de lugares de interpelación discursiva y cómo se articulan en sus vínculos y relaciones cotidianas? ¿Dónde están los jóvenes? ¿Qué hacen cuando no están en la escuela? ¿Cuáles son sus consumos, sus recorridos urbanos, sus intereses? ¿Qué experimentan en sus corporalidades? ¿Cuál es el rol que las tecnologías, no pensadas como artefactos, sino como espacios de intercambio simbólico, tienen en sus vidas cotidianas?

Sobre estas preguntas, que hoy compartimos hemos realizado nuestras intervenciones pedagógicas al interior de nuestras cátedras en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Estos interrogantes nos posibilitaron pensar dos dimensiones: la especificidad de los procesos educativos y las transformaciones culturales como una zona desde donde mirar los procesos de construcción de identidad.

A modo de cierre

El desarrollo de la pedagogía en el campo de articulación de la Comunicación/Educación, permiten considerar el abordaje de las prácticas educativas desde una perspectiva que desarrolla el concepto de mediación, entendido como los lugares donde lxs sujetxs participan e interactúan comunicacionalmente desde una dimensión política y una perspectiva cultural, siempre de acuerdo con las exigencias de las circunstancias (Martín-Barbero, 1998). Este lugar dialógico reflexivo, constituye un elemento central en la articulación que en este apartado se propone entre Comunicación, Educación y tecnologías, pues, plantea una mirada epistemológica que, sobre la base de una pedagogía crítica, aporte elementos que redefinen las prácticas educativas dentro de una cultura digital que parece estar en permanente mutación.

Los estudios sobre lo digital y sus prácticas se encuentran en un proceso de reivindicación de los procesos educativos, asumiendo la potencia de los contenidos que le competen a nivel disciplinar en la complejidad de los procesos educativos. Este escenario involucra la reflexión sobre las herramientas de varios campos disciplinares (Comunicación, Educación, Informática) para pensar problemas que en la dinámica de movimientos culturales y sociales les competen, como, la formación para el desarrollo de la competencia digital de los ciudadanos, las nuevas formas de vínculo, la constitución de nuevas subjetividades o las nuevas alfabetizaciones digitales.

Referencias

- Buenfil Burgos, R.N. (1991). Análisis de Discurso y Educación. *Documento Die, Departamento de Investigaciones Educativas de Guadalajara*, (64). Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparades-cargar/seminario4/bunfilburgosdiscursoyeducacin.pdf>
- Buenfil Burgos, R.N. (2010). Dimensiones éticas políticas en educación desde el análisis político del discurso. *Sinéctica Revista electrónica de Educación* (35), Universidad Jesuita, Guadalajara. Recuperado de www.sinectica.iteso.mx
- Critchley, S. y Oliver M. (2008). (Comps.) *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Da Porta, E. (2018). Habitar narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación, *Revista Científica de la REDCOM*. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/download/5048/4070/>
- Dussel, I. (abril, 2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Revista EPAA/AAPE*, 22 (24). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5650449>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Freire, P. (1994). Primeras palabras II. En *Política y Educación*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1988). Politics and the Limits of Modernity. (Trad. esp. autorizada: Buenfil, R. N. (Coord.) (1996). Debates políticos contemporáneos. En *Los márgenes de la modernidad*. Ciudad de México: Plaza y Valdés-PAP. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200103031909/Ernersto-Laclau-y-la-investigacion-educativa.pdf>
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Marchart, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional. La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mc Laren, P. (1998). Desde los márgenes geografías de la identidad, la pedagogía y el poder II. En *Pedagogía identidad y poder en el multiculturalismo*. Santa Fe: Ediciones Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Meirieu, P. (febrero, 2013). Educar en la Incertidumbre II. [Conferencia] (s.d).
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía General*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca. Buenos Aires.

- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Editorial Santillana. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/flacso-ar/20171109032145/pdf_727.pdf
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI