

Arellano Duque, Germán Antonio

Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos

Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, 2007, pp. 74-89

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Resumen

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

Palabras clave

Culturas juveniles, pedagogía, contingencia, educación y comunicación.

Abstract

This paper proposes an approach to the visible complexities arising in pedagogy upon the emergence of reflections on youth cultures. We attempt to gather contributions from Mariano Narodowski, Jesús Martín-Barbero and Lluis Duch in order to promote a dialogue between the intellectual field of pedagogy and the fields of communication and culture, from an encounter of multiple visions, coming from diverse fields of knowledge.

Key words

Juvenile cultures, pedagogy, contingency, education and communication.

Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos¹

Germán Antonio Arellano Duque²

Con este sujeto es con quien tiene que lidiar la educación: el de un adolescente cuya experiencia de relación social pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes –que hablan muy poco con sus padres– les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y del adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad por medio de la moda y de la publicidad... atrapados en la paradojas señaladas de que mientras la sociedad más les exige que se hagan cargo de sí mismos, no les ofrece una mínima claridad sobre el futuro laboral, profesional o moral...

Con lo que nos encontramos ahora es con un sistema educativo incapaz de asumir toda la confusión que crean los adolescentes en los profesores, porque esos docentes pertenecen a la cultura de lo escrito, y donde lo oral y lo visual queda fuera para ellos, sin darse cuenta que esos dos factores son los que predominan en la juventud de hoy. Y no se dan cuenta que dejando fuera lo oral y lo visual del sistema educativo, están dejando fuera al adolescente.

J. Martín-Barbero (2003a)

Introducción

En América Latina, durante décadas, la reflexión sobre la educación ha constituido un espacio significativo estrechamente ligado a los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que han caracterizado los diversos “procesos de modernización” en que la educación se ha considerado como uno de los dispositivos fundamentales en la construcción de esos procesos.

¹ Proyecto de investigación financiado por el CDCHT de la Universidad de Los Andes. Código NUTA-H-209-05-04-A. Texto recibido en febrero 26 de 2007 y evaluado en marzo 26 de 2007.

² Doctor en pedagogía; profesor titular, Universidad de Los Andes, Táchira (Venezuela). Miembro del Grupo de Investigación GRECO. canalete@cantv.net

Se ha ido construyendo un campo de saber recorrido por múltiples tendencias, orientaciones, teorías y prácticas que reclaman en la actualidad una reconstrucción histórica que nos permita leer las múltiples tradiciones que se han tejido, las líneas de desarrollo que han permanecido y las perspectivas que han signado lo que hoy podríamos llamar culturas pedagógicas latinoamericanas. Un trabajo que requiere la construcción de un campo intelectual para leer los distintos modos en que la educación ha sido pensada (disciplina, ciencia, arte, etcétera) y las diferentes maneras de relacionarse y traducir los encuentros con los movimientos pedagógicos que se mueven en un mundo cada vez más abierto y globalizado desde una perspectiva cultural.

El presente trabajo se propone recoger las reflexiones que durante dos años viene realizando el Grupo de Estudios en Educación y Comunicación (GRECO) de la Universidad de Los Andes, Táchira, Venezuela, en torno a culturas juveniles y pedagogía.

Constituimos un equipo de trabajo construido a través de la reflexión desde múltiples miradas en diversos campos del saber; en este caso la comunicación, la antropología, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, tomando como punto de encuentro las formas de aparición, el suceder cotidiano que emerge en nuestras vidas, que al ser compartido a través de imágenes, emociones, relatos y lecturas se va convirtiendo en narrativas frágiles para leer el mundo juvenil.

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

En nuestras reflexiones, este sugerente planteamiento permitió mirar estas realidades de manera distinta: comenzamos a sospechar que una lectura de la educación, la formación y la enseñanza se enriquecía si examinamos las culturas juveniles haciéndolas visibles desde su singularidad histórica y cultural.

La obra de Jesús Martín-Barbero, desde el campo de la comunicación y la cultura, y los aportes del antropólogo Lluis Duch se han convertido en textos cargados de imágenes e interpretaciones que asumimos como referentes en esta travesía por el mundo infantil y juvenil tan cargado de incertidumbres y exigido de la confluencia de múltiples miradas para acercarnos a la cultura en y desde la pedagogía.

La mirada de Martín-Barbero

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

Hemos intentado recoger las reflexiones que, desde el campo de la cultura y la comunicación, fecundan los nuevos interrogantes planteados al saber pedagógico, luego de recorrer un largo y tortuoso camino para dar sentido a los sistemas escolares latinoamericanos. Por ello, hemos recurrido a la obra de Jesús Martín-Barbero como una nueva apertura a las lecturas pedagógicas y, por analogía, hemos comenzado a plantearnos nuevos espacios de reflexión pedagógica donde la dimensión cultural constituye un lugar para mirar la enseñanza y la formación, diferenciándonos de los discursos centrados en lo político y lo económico.

El autor formula una pregunta básica que constituye el hilo de su discurso: “¿Hay algo realmente nuevo en la juventud actual? Y, si lo hay, ¿cómo pensarlo sin mixtificar trápicamente la diversidad social de la juventud en clases, etnias, regiones?” (Martín-Barbero, 2002, p. 1).

La imagen de los jóvenes de la nueva generación semeja los de la primera generación que habita un mundo nuevo, revela la naturaleza de su incursión en la vida del mundo de hoy. Esto significa iniciar un aprendizaje cultural acompañados por ellos en un intento por reubicar el futuro, en una perspectiva que cruza temporalidades distintas: la de aquellos pueblos que lo colocan delante, como el caso del mundo occidental, y la de otros pueblos que lo sitúan en el pasado. En este sentido la construcción cultural significa reconocer el pasado como útil y no coactivo, donde el futuro, al ser reflexionado como gestación, se encuentra ya presente y requiere un trabajo de incubación, de acogida y de cuidado para que pueda emerger y nacer antes de que sea demasiado tarde.

Estas reflexiones recogen la manera en que Margaret Mead entiende la cultura prefigurativa para aproximarse a las nuevas realidades que nacen de las interrogantes sobre el mundo juvenil. Las relaciones generacionales se transforman en este modo de vida produciéndose una ruptura inédita en la historia, cuyo centro vital está en el remplazo de los padres por los pares, la cual va más allá de cambios de viejos contenidos en formas nuevas. Lo que está emergiendo es la imagen de una comunidad mundial, es decir, un nuevo horizonte donde hombres y mujeres se transforman en viajeros en el tiempo, similar a la llegada a una nueva era en un movimiento de diversos tiempos en la que todos comparten leyendas sin modelos de futuro.

El futuro se vive en el balbuceo de los relatos de la ciencia-ficción, una narrativa donde los jóvenes viven su experiencia en situaciones complejas, cuya heterogeneidad no se expresa en las secuencialidades lineales de la palabra impresa. Ello transforma la constitución de los aprendizajes situados en las dependencias con el llamado mundo de los adultos e inicia nuevas exploraciones por el mundo tecnocultural donde se entrecruzan la imagen, la sonoridad, la velocidad y el tacto.

Un supuesto fundamental está en la ruptura de la hegemonía de la palabra impresa cuya figura emblemática es el libro. Una lectura de la televisión sostiene que ésta debilita las formas de control y jerarquías provenientes de la cultura tipográfica como reguladora de control de temas y vocabularios. La televisión requiere hacer

explícita la censura, en la relación de los niños y los adolescentes con el mundo adulto, lo que significa un proceso profundo de las reconfiguraciones de las relaciones que constituyen la familia.

Estos acontecimientos emergen con la aparición de debilitamientos significativos en lo social de los controles familiares producto de la “crisis de la familia patriarcal” donde se inserta lo que Martín-Barbero (2002) conceptualiza como des-ordenamiento cultural que genera, cataliza y refuerza la televisión, siendo lo más significativo la ruptura con las secuencias y linealidades que, a la manera de etapas/edades, organizaban el proceso escalonado de aprendizaje regulado por las lecturas y jerarquías en que éste se sustenta. La televisión viene a deslocalizar los saberes, replanteando las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, juego y trabajo.

Los adolescentes de estos tiempos viven de manera compleja, incierta y oscura en una reorganización profunda de los modelos de socialización. Los padres no constituyen el eje-patrón de las conductas y las escuelas pierden su legitimidad como lugar de saber, cuyo síntoma más revelador lo constituye la pérdida de centralidad del libro. Son tiempos de miedos y zozobras que se expresan en desazón y, con más fuerza, en la pérdida de sentido.

La escuela ha perdido el lugar de legitimación de los saberes. Un cúmulo de ellos circulan por otros canales en una relación de autonomía con la institución escolar. Es un proceso de diversificación y difusión que interroga lo escolar y constituye, según el autor, el reto más relevante que la comunicación le formula a la escuela. Lo podemos sintetizar así:

Frente al maestro que sabe muy bien recitar su lección hoy se sienta un alumno que por ósmosis con el medio ambiente comunicativo se halla empapado de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad (Martín-Barbero, 2007, p. 7).

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

En el tejido del discurso de Martín-Barbero, podemos sospechar que los nuevos retos que se plantean a la escuela deben responder a un replanteamiento de múltiples discursos pedagógicos que han funcionado como imaginario en las prácticas pedagógicas desde Comenio hasta hoy. La apertura al uso creativo de los medios

audiovisuales y las tecnologías informáticas no es un problema de integrarlos y asimilarlos como procesos didácticos, como dispositivos de estrategias de aprendizaje y mucho menos como recursos para el aprendizaje. Significa un cambio de lugar y de mirada que está transformando la naturaleza del saber y su circulación en una suerte de mutación epistemológica que requiere nuevas imágenes, símbolos, conceptos, sensibilidades y relaciones en sus variadas formas.

El autor recoge el planteamiento de esta manera:

Pero sólo ello será posible en una escuela que transforme su modelo (y su *praxis*) de comunicación, esto es que haga posible el tránsito de un modelo centrado en la secuencia lineal –que encadena unidireccionalmente grados, edades y paquetes de conocimiento– a otro descentrado y plural (Martín-Barbero, 2002, p. 7).

Una relación descentrada y plural en la escuela se posibilita mediante el palimpsesto y el hipertexto. El primero constituye el texto en que el pasado borrado se va revelando con fuerza silente, aunque borroso, entre las líneas que escriben el presente. El segundo viene a ser una escritura no secuencial, un montaje constituido de conexiones en redes que abre recorridos múltiples y transforma la lectura en escritura. En este cruce, el palimpsesto recuerda la vitalidad de la memoria con la diversidad de tiempos que carga y condensa cada texto, y el hipertexto se abre como una suerte de enciclopedia mediada por la intertextualidad y la intermedialidad.

El reconocimiento de un ecosistema comunicativo, que transforma de manera significativa nuestras sociedades, integra y reformula los saberes de la escuela. Este se expresa en la multiplicación y densificación de las tecnologías comunicativas y de la información; su modo más profundo de manifestación es la aparición de sensibilidades inéditas, escrituras e imágenes catalizadas por ellas. Las mismas se tornan más visibles en los jóvenes, quienes tienen amplias empatías cognitivas y expresivas con los modos de concebir y percibir el espacio y el tiempo, lo simultáneo, lo lejano y cercano. Su significación para los procesos pedagógicos se encuentra en la emergencia de experiencias culturales nuevas que se pueden leer a través del *sensorium*, concepto construido por Walter Benjamin, que permite reconocer nuevos modos de percibir, sentir, oír, escuchar y ver. Este *sensorium*, en múltiples oportunidades es diferente al de los adultos.

El autor resume estas nuevas realidades generadas en el ecosistema comunicativo del modo siguiente:

Un buen campo de experimentación de estos cambios y de su capacidad de distanciar a la gente joven de sus propios padres se halla en la velocidad y sonoridad. No sólo la velocidad de los autos sino de las imágenes, del discurso televisivo, especialmente en la publicidad y los videoclips, y en la velocidad de los relatos audiovisuales. Y lo mismo sucede con la sonoridad, con la manera cómo los jóvenes se mueven en las nuevas sonoridades: esas nuevas articula-

ciones sonoras que para la mayoría de los adultos marcan la frontera entre la música y el ruido, mientras para los jóvenes es allí donde empieza su experiencia musical (Martín-Barbero, 2002, p. 6).

En la ciudad se sienten los cambios más profundos que experimentan nuestras sociedades, en el entrelazado que se produce entre la expansión y estallido de los espacios urbanos, el crecimiento, densificación de los medios masivos y las redes electrónicas. Esta reflexión conduce a la necesidad de replantear lo urbano en sus formas más cotidianas del vivir cuya irrupción convierte en densa la mediación y experiencia tecnológicas. Tales realidades trastocan las relaciones personales y sociales. Es la aparición de un nuevo espacio comunicacional donde los encuentros, el roce y las muchedumbres vienen a ser sustituidas por el tráfico, las conexiones, las redes y los flujos. Significa una nueva manera de vivir el cuerpo que, en la visión de los ingenieros de lo urbano, se concibe como interconectado.

La ciudad es un entrelazado de no lugares donde priman las interacciones mezcladas con informaciones y textos. Desde allí, no es de extrañar la aparición del anonimato, cuya respuesta es una experiencia de inserción cultural de las nuevas generaciones, que se construye en nuevas y múltiples agrupaciones llamadas tribus, las cuales no provienen de un territorio fijo o de consensos racionales y duraderos, sino de otras modalidades como la edad, el género, la estética, los gustos sexuales, los estilos de vida y las formas exclusivas.

Es decir:

Enfrentando la masificada diseminación de sus anonimatos, y fuertemente conectada a las redes de la cultura-mundo de la información audiovisual, la heterogeneidad de las tribus urbanas nos descubre la radicalidad de las transformaciones que atraviesa el nosotros, la profunda reconfiguración de la socialidad (Martín-Barbero, 2003a, p. 4).

En relación con la revolución tecnológica, su estrato más profundo se encuentra en la mutación, en los modos de circulación del saber, entendiéndolos como una de las transformaciones más hondas que una sociedad puede sufrir. Hasta hace poco se caracterizaban por estar centralizados territorialmente y controlados a través de determinados dispositivos técnicos ligados a definidas figuras sociales. Las nuevas realidades que emergen producen una fragmentación y dispersión en la interioridad de los saberes, lo cual genera una fuga de los lugares “sagrados” y legitimados y de las figuras sociales que los detentan.

El autor propone dos conceptos clave para acercarnos a estas nuevas realidades. En primer lugar el descentramiento:

El saber se sale ante todo del que ha sido su eje durante los últimos cinco siglos: el libro. Un proceso que casi no había tenido cambios desde la invención de la imprenta sufre hoy una mutación de fondo con la aparición del texto electrónico. Que no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura

occidental en su eje letrado, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de saberes, centralidad no sólo impuesta a la escritura y a la lectura sino al modelo entero de aprendizaje por linealidad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba abajo que aquellas estatuyen (Martín-Barbero, 2003a, p. 19).

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

Pensamos que la reflexión sobre la escuela tiene en su relación con el saber un eje fundamental, el cual ha sido descuidado en la mayoría de los intentos de reforma e innovación en todo su despliegue institucional como sistema escolar. En el descentramiento de los saberes las preguntas que suscita pueden abrirnos otros caminos para mirar la formación humana (la contingencia, la identidad, el cuerpo, el Otro, etcétera) y tal vez comenzar a descubrir otros modos de relación con el saber. Esta suerte de desamparo intelectual puede ayudarnos a examinar de otros modos la relación con los procesos pedagógicos a través de reflexiones compartidas entre docentes y jóvenes.

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

En esta perspectiva:

La des-localización implica la diseminación del conocimiento; es decir, el emborronamiento de las fronteras que lo separan del saber común. No se trata de la inmensa divulgación científica que ofrecen los medios masivos, sino de la devaluación creciente de la barrera que alzó el positivismo entre la ciencia

y la información, pues no son lo mismo pero tampoco lo opuesto en todos los sentidos. La diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto entre las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre saber y los otros, que no proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva (Martín-Barbero, 2003, p. 20).

El descentramiento y la des-localización nos llevan a una reflexión sobre el *sujeto moderno del conocimiento*, definido en un espacio cuyas relaciones expresan formas geométricas carentes de profundidad. Una suerte de paradoja hace de la racionalidad del conocimiento una realidad más fuerte que ella misma: lo real es lo que se ve, la posibilidad de un ojo observador como si el sujeto careciera de punto de vista y de mirada. El sujeto se va autoconstituyendo en este proceso a través de su capacidad de razonar y de pensar desde una supuesta autonomía. El sujeto hace crisis cuando aparecen las críticas a la razón totalizadora, lugar fundante de la modernidad.

Como un tejedor de reflexiones, Martín-Barbero nos lleva hacia los procesos de identidad tan vitales para la formación humana:

La identidad del sujeto que habita nuestro mundo occidental –ya sea en Occidente o en los países a los que Occidente ha ido imponiendo su huella a través de la tecnología– es la de un individuo que sufre una constante inestabilidad sobre su identidad y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor. Gente tan poco postmoderna como Habermas acepta que en nuestras sociedades, donde ya no hay una instancia central de regulación y autoexpresión –como lo fueron la Iglesia y el Estado– tanto las identidades individuales como las colectivas se hallan sometidas al flujo de los referentes y las interpretaciones, ajustándose a la imagen de una red frágil, casi sin centro ni estabilidad (Martín-Barbero, 2003, p. 21).

El descentramiento y la descolocación implican la subjetividad en esta época de cambios profundos que vienen tocados por las transformaciones, cambios en la circulación de conocimientos. En el párrafo anterior podemos observar que los procesos subjetivos y de identidad se rompen en el *sujeto autoconstituido de la modernidad*. Esa suerte de “monoteísmo” que lo caracteriza se va debilitando en el movimiento mismo de lo cultural. Allí la mirada de Martín-Barbero (2003a) revela un mapa de intuiciones para crear conceptos e imágenes a través de los cuales la subjetividad y la identidad puedan ser leídas desde otro lugar distinto. En estas sugerencias, la identidad y la subjetividad nos llevan a la alteridad, la presencia de lo Otro-diferente (interior y exteriormente), a replantear la mismidad de un Sujeto que intenta constituirse en el pensar y razonar atormentado por la dualidad y la disyunción; de allí que lo Otro sea una apertura a lo diverso que nos deslocaliza y descentra allí donde la vida se torna en misterio y la existencia en un navegar por lo incierto, imprevisto e indeterminado.

Cuando el Sujeto se descentra, la subjetividad irrumpre como misterio; cuando sentimos en el cuerpo, en su propia carnalidad, una variedad de perspectivas, que

se expresan en la multiplicidad de imágenes, maneras de sentir, tejidos conceptuales que parecieran pedirnos otra manera de ser sujetos con capacidad para integrar los movimientos de la vida en la interioridad, una suerte de individuación cuyo movimiento no busca “centralidades yoicas”, por el contrario, las siente como componentes de la petrificación y la parálisis.

Por el contrario la subjetividad, al descentrarse y vivir las identidades desde la errancia y el nomadismo interior, va gestando movimientos donde la palabra, las imágenes, los conceptos, en una suerte de balances transitorios, van conformando identidades narrativas que se nutren del mito, lo conceptual, las leyendas, los sueños y todas las formas de la palabra. Es una especie de espacio y tiempo interior que permite convivir con el caos y la fragilidad relativa del cosmos y nos asoma a un proceso de individuación que se diferencia de los colectivos serializados y masificados, posibilitando la irrupción de singularidades que, lejos de sucumbir en el individualismo carente de interioridad, poseen una riqueza que fecunda nuevas ciudadanías mediante una lectura múltiple del mundo en un despliegue de la palabra en su polifonía, diluyendo los mutismos que se han convertido en fuentes de violencia cuya oscuridad impide la imagen y las formas para expresarse en un mundo descentrado y deslocalizado.

La identidad y la subjetividad, al dejar de ser vistas desde un Yo racional, lógico, consciente, centralizado, autoconstituido, propio de la fantasía Ilustrada, permite asumir las profundas mutaciones culturales de la actualidad. Sin extralimitarnos en nuestra reflexión podemos intuir que el ideario formativo de ese Yo luminoso centrado en el control y la predecibilidad sufre de una unilateridad racional que impide ver y sentir desde la interioridad del cuerpo nuestra pluralidad interior que, siendo descentrada, no excluye lo uno y lo múltiple, lo imaginario y lo racional, la imagen y el concepto. El logos, el mito y la sensibilidad hacen alquimia con las imágenes y la apertura a lo imprevisto e indeterminado en la finitud de la vida; se recupera lo viviente de la memoria y se constituye un lugar de creación donde emociones y sentidos abren nuevos modos de valorar la experiencia.

Recapitulando:

Además de la esperanza del futuro, los jóvenes constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en aquella cuyos referentes aunque movedizos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones recogían y adaptaban los de los abuelos. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como ruptura se nos están señalando algunas claves de los obstáculos y la urgencia de comprenderlos; esto es, sobre la envergadura antropológica y no sólo sociológica, de las transformaciones en marcha (Martín-Barbero, 2002, p. 2).

Una lectura desde ese horizonte requiere múltiples narrativas, sensibilidades, lenguajes y saberes que hoy se implican con la eclosión de los saberes mosaico como

modos de ver, representar, escuchar y leer que recogen la complejidad de la vida humana. Ésta, al no ser excluyente y moviéndose en la lógica de lo Uno y lo Otro, permite el reconocimiento, la valoración y la inclusión de dichos saberes que responden a las complejidades de la contingencia humana, a sus misterios insondables. Ese sentido plural abre caminos para reelaborar la experiencia leyendo de otra manera los ejes de la cultura letrada que legítima el monoteísmo del libro como organizador de los saberes y a los lugares instituidos y sus representaciones sociales. En el campo pedagógico, el sujeto y el concepto de formación se abren desde la mismidad al ser interrogado por la alteridad; lo Otro radical de la diferencia conduce a un trabajo continuo de elaboración siempre transitorio, frágil y finito.

Rutas para la reflexión

Esa lectura de la escuela relacionada con las culturas juveniles abre un abanico de búsquedas para aproximarnos a estas realidades compartiendo con Michel Maffesoli el siguiente texto, que presenta múltiples imágenes para abordar sosegadamente el trabajo de investigación:

Así en vez de querer, de manera ilusoria, aprehender firmemente un objeto, explicarlo, agotarlo, es mejor contentarse con describir sus contornos, sus movimientos, sus vacilaciones, sus logros y sus diversos sobresaltos. Pero como todo se sostiene, esta astucia podrá asimismo aplicarse a los distintos instrumentos que se utilizan tradicionalmente en nuestras disciplinas y conservar de ellos lo que tienen de útil, y al mismo tiempo superar su rigidez (2004, pp. 47-48).

La educación

Las reflexiones de Martín-Barbero conducen a incorporar al campo del saber que configura el saber pedagógico la perspectiva de los estudios culturales como una manera de hacer educación en América Latina desde una apertura y diálogo con las diversas culturas pedagógicas. Compartimos su perspectiva en torno a la educación:

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

Esta manera de ver la cultura replantea la enseñanza y la formación como conceptos nucleares de la pedagogía y coloca en otro lugar la lectura y el libro como modo articulador de la misma. Se parte del reconocimiento de la existencia de un profundo cambio cultural donde las nuevas formas de saber se abren a la reintegración del sentir y la imagen para posibilitar nuevas maneras de intercambiar con el Otro y explorar nuevos modos de socialidad. En el caso latinoamericano, la lectura y el libro se entretienen con las fuerzas comunicativas de la oralidad en la vida cotidiana, como

modos de saber y de relación con los Otros y se implican en una suerte de hibridación con los procesos de desterritorialización de las sensibilidades que se generan a través de los medios audiovisuales, dando origen a nuevas narrativas y miradas cuyo trasfondo permite acercarnos por múltiples caminos cargados de imágenes y emociones a la creación cultural, lo cual se expresa en la pluralidad y heterogeneidad de narrativas, textos, escrituras e imágenes que hoy circulan en los múltiples intercambios que se producen cuando la tecnología va más allá de los meros aparatos y se transforma en un componente estructural de la cultura.

Pedagogía, contingencia y logomítica (logos/mytos)

Podemos acercarnos a las pedagogías desde la mirada de Duch: la pedagogía como praxis de dominación de la contingencia, mejor dicho, de la convivencia cotidiana con ella.

Diciéndolo de una manera más correcta: son expresión de la contingencia aquellas situaciones humanas que no pueden adquirir sentido por mediación de las transformaciones que son inherentes a la creatividad y a la actividad humanas; se trata, en definitiva, de aquellas situaciones sobre las cuales no puede expresarse nada que sea concluyente e irrefutable. Puede afirmarse que la contingencia tiene que ver con lo indispensible de la existencia humana, con lo directamente relacionado con el nacimiento y la muerte del hombre y con las insoslayables acotaciones de la libertad humana. La vida, la muerte, el mal, el bien, las diferentes formas de la negatividad etc., son los grandes términos que sirven para plasmar la insuperable presencia del ser humano en este mundo (1997, p. 19).

Estas reflexiones de Duch (1997, 2001, 2004) nos preguntan por los sistemas de acogida que configuran el horizonte de la hospitalidad (cotrascendencia, correspondencia y codecendencia); es decir, estas estructuras que relacionan la familia, la ciudad y el sentido, significan un marco en cuya interioridad el ser humano busca su inserción en el espacio y en el tiempo de la vida, en un movimiento para imaginarla, para cargarla de palabras cuya desnudez nos enfrenta a lo distinto. Es un espacio para entender la palabra y sus silencios, un lugar de espera donde se va incubando la hospitalidad y la acogida del Otro.

Con Melich, lo leeríamos del modo siguiente:

Toda praxis pedagógica tiene, desde esta perspectiva, la función de dotar al recién llegado de un aparato simbólico con el que pueda hacer frente a lo indispensible de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente: el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida... es decir, la contingencia (2002, pp. 80-81).

Los conceptos de tradición y contingencia que propone Duch (1997) para la pedagogía nos acercan a una relectura viva de los procesos de transmisión cultural que fecundan la relación con el saber y el conocimiento a la manera de trasfondo básico.

La tradición, en la perspectiva del autor, nos acerca a una imagen que viene de dos verbos latinos que soportan el campo semántico del término: *tradere* y *trasmitiere*. Ambos se complementan en una relación signada por lo pasivo y lo activo que desnudan como un abanico singular el concepto de la tradición.

En relación a *tradere*, su carácter pasivo semeja un proceso inmune a la acción, al pensar, a los sentimientos de lo que se recibe en los sujetos por las mediaciones en las transmisiones. Es el ámbito de la materialidad que se transmite: contenidos, materiales, objetivaciones, cosificaciónes de todo tipo, cuerpos legales y cánones.

En una perspectiva convergente, lo activo en el receptor de las transmisiones se revela en el *transmitiere*. Éste se encuentra situado y ubicado en su espacio y tiempo nutriéndose en el aquí y ahora con los interrogantes que emergen de su contextualización, de su errancia finita por el mundo.

Leer la tradición en esta danza de verbos nos coloca ante nuevas lecturas pedagógicas que recogen la contingencia y la logomítica en cuya interioridad la enseñanza se repensa más allá de un mundo prefabricado, lineal, secuencial y conceptual, y se puede situar en una línea de reflexión que incorpora la finitud como componente esencial de la vida. Esta mirada permite aproximarnos a una perspectiva pedagógica que se diferencia de una racionalidad centrada en la fantasía de que el ser humano se mueve en una dirección progresiva y ascendente, cuya imagen sería fabricar y producir al ser humano, desconociendo la incertidumbre, la indeterminación y lo inesperado.

La tradición entendida de esta manera recrea las transmisiones en las múltiples traducciones de la cultura, en la apertura polifónica de la palabra, en la danza de los opuestos, más allá de las disyunciones del esto y el aquello, lo cual nos permite recuperar lo tan hondamente logomítico de la memoria: La tradición nos ayuda a situarnos en el trayecto del vivir, en la rememoración y anticipación, en el misterio del olvido, en un haz donde una suerte de síntesis entre naturaleza e imagen nos amplía los límites de la vida. En especial, permite leer la tradición como “retroprogresión” (Paniker, 1987), es decir, como movimiento de tiempos, nos enseña que la vida conjuga lo arcaico y lo progresivo y, fundamentalmente, el movimiento y la lentitud. Sospechamos que tal vez sea la lentitud –a veces como depresión– el camino que nos permite incubar las imágenes para navegar por la memoria recogiendo la locura de la aceleración, cuidar amorosamente el cuerpo en su variedad de sentir y valorar y abrirnos a la creatividad incubada en una suerte de hibridación entre instinto e imagen.

La introducción de la imagen-concepto de la contingencia, fecunda de manera significativa el campo pedagógico mediante la palabra múltiple, polifónica que se traduce en la logomítica:

La logomítica constituye el ámbito de aquellas coimplicaciones expresivas axiológicas, que permiten la articulación de la humanidad del hombre: coimplicación entre ser humano y naturaleza, entre ser humano y situación, entre hombre y mujer, entre ser humano y mitos, entre ser humano y logos. Para decirlo brevemente: el espacio genuino de la concreatividad logomítica es del encuentro y del reconocimiento... Como resulta obvio, la concreatividad logo-

mítica se mostrará efectiva, a la manera de una coincidencia *oppositorum*, en la medida en que *mytos* y *logos* se comporten entre sí por la vía de la complementariedad y no sencillamente por la exclusión (Duch, 1997, p. 47).

El autor reflexiona en ricas sugerencias sobre la incorporación de la contingencia; es una mirada que nos ayuda a leer, como en un espejo, el texto del saber pedagógico instrumentalizado en la racionalidad medios-fines. Revela así la expulsión de las fuentes más hondas de la enseñanza y la formación: lo inesperado, lo frágil, lo sensible, lo imprevisto, lo radicalmente distinto, lo plural, el Otro como misterio. El planteamiento que recoge lo logomítico permite abrir nuevas ventanas a la enseñanza porque se parte del supuesto de que la misma, para enriquecer la formación humana, se nutre de las diversas maneras de hacerse la palabra. Se puede entender como un balance entre el logos y el mito en los modos de darle forma al saber y al conocimiento. Un camino que nos regala el silencio hondo, la relación entre actividad y pasividad como fuente para acercarse al mutismo como generación de violencia sin rostro e imágenes.

Entendemos que la época nos interroga acerca de nuevas lecturas y relecturas de los textos pedagógicos, máxime cuando se reconoce la existencia de una profunda crisis de los procesos formativos, que se expresa en la violencia, la exclusión, la inequidad, la ausencia de sentido en los sistemas escolares, por citar algunos. Este reconocimiento nos implica como ciudadanos, como personas y educadores, al igual que nos plantea repensar –en sus raíces primordiales– la formación humana como campo recorrido por múltiples saberes y experiencias culturales.

Pensamos e intuimos que los interrogantes al saber pedagógico, que vendrán a fecundarlo, tienen en estas miradas y en estos lenguajes los caminos para descubrir otras maneras de viajar por la enseñanza y responder desde una ética surgida de la responsabilidad con el Otro a una comunión con los niños, las niñas y la gente joven, mediante una sensibilidad que trascienda la fantasía dominante de fabricación del ser humano como propósito de los sistemas educativos, y entienda que la formación es una búsqueda signada por la incertidumbre, la imprevisibilidad, el juego entre el caos y el orden, la fecundidad y, sobre todo, por relaciones de acogida y de hospitalidad.

La pedagogía –en sentido plural– se convierte en un lugar y en un valor para entender el sentido de la enseñanza, de la formación, del aprendizaje y de la educación; para hacer de las prácticas formativas, prácticas de creación. Esto se va conformando cuando las comunidades docentes y las sociedades reconocen la complejidad donde se “juegan y cocinan” las más diversas disciplinas en un diálogo con la enseñanza, las posibilidades de formación de los niños, las niñas y la juventud. Sólo así podemos entender que la profesión y la vida de maestro se juegan en la complejidad e incertidumbre del saber, en la relación ética con el Otro, en la diferenciación que reclaman los procesos colectivos con todo el movimiento de emociones, de cuerpo, de alegría y de tragedia que encontramos en la errancia por la vida.

Desde allí sí podemos reflexionar las preguntas que se hacen a la escuela y la enseñanza, particularmente a la construcción de la autonomía. Sostenemos que ésta se posibilita en la interrogación que emana de la pregunta del Otro, en la responsabilidad para bordear la libertad. Ello se convierte en un horizonte para leer la flexibilidad, la creatividad, las competencias polivalentes, los aprendizajes relevantes, la capacidad de emitir juicios y valorar reflexivamente, el pensamiento creador, la dialogicidad y la reflexión. La formación se torna un campo de posibilidades donde los acontecimientos nos regalan la posibilidad de sentir los acercamientos a las preguntas fundamentales sobre el vivir y rozar los textos que dan cuenta de la misteriosa relación entre ciencias y sabidurías, del vivir como una danza entre el caos y el cosmos.

Asumimos la investigación compartiendo la perspectiva pedagógica que, enriquecida por múltiples campos del saber, fecunda los caminos de la pedagogía, en nuestro caso una línea de investigación que se mueve en las transformaciones del cuerpo tanto somático como psíquico, que se están haciendo visibles en las nuevas maneras que surgen con las nuevas tecnicidades, un acercamiento a la memoria que reclama otras lecturas para situarnos en el presente, la cual se hace visible con las múltiples irrupciones que la quiebran en relación a la cultura y fundamentalmente a sus transmisiones vitales y los procesos de identidad, que al ser deconstruidos generan imágenes donde la aceleración, la desmesura y la velocidad comprimen la reflexión y sus conexiones con lo más básico de la naturaleza humana, reducen las posibilidades para la construcción de la individualidad, muestran que los valores/ideales colectivos lejos de propiciar su apertura con un sentido de Alteridad tienden a crecientes indiferenciaciones, a la negación de la singularidad que debilita los tejidos simbólicos en la interioridad e intimidad del ser humano y posibilitan condiciones para la masificación y serialización, fuente de mutismos y violencias.

En conclusión, compartimos las rutas que en el campo pedagógico nos dona Lluis Duch en este trabajo investigativo para bordear en los límites de las culturas juveniles:

De la misma manera que la pedagogía actual tiene necesidad de pedagogos sábios, también precisa con la misma urgencia de sosiego. No sólo en la pedagogía, pero sobre todo en ella, en lugar de la cultura de la sobreaceleración del tiempo y la canalización del espacio debería imponerse la cultura del sosiego, que tal vez sea la única que permite que el hombre construya y se instale en su mundo con un ritmo humano y humanizador. En la actualidad, en lugar de una cultura meramente expansiva y movilizadora, basada en un imparable aumento de la velocidad tecnológica y propagandística, necesitamos unas transmisiones reflexivas y armonizadoras que permitan, en primer lugar, de que el ser humano vaya tomando conciencia de que realmente existe, de que debe transitar por las sendas de la vida a una velocidad que sea asumible y que, por lo mismo, evite que sea envuelto en vertiginosos e indomables procesos centrífugos; y, en segundo lugar, que le capaciten para hacer la experiencia de que vivir es convivir, descentrarse, responder a los interrogantes que sin cesar le plantea el otro para que sea verdad que lo propio del ser humano es la convivencia (2004, pp. 117-178).

Bibliografía

- DUCH, L. (2004). *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- _____. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.
- _____. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.
- _____. (2003a). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 32.
- _____. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura OEI*, versión digital: www.oei.es.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MELICH, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- NARODOWSKI, M. (2005). Destinos de la infancia y de los educadores: hiper y desrealización. En Antonio Arellano D. (comp.), *La educación en tiempos inciertos*, Barcelona: Anthropos.
- PANIKER, S. (1987). *Ensayos retroprogresivos*. Barcelona: Kairós.