

La tecnología entre los pliegues de la palabra

POR MIRIAM KAP

Resumen: El trabajo centra su atención en los procesos creativos que se desarrollan entre los pliegues de la palabra y la tecnología y las novedosas maneras de lectura y escritura que entran. Se recupera la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como inseparablemente unida a las prácticas discursivas y, en ese movimiento, se instalan las pistas que nos permitirán comprender los novedosos modos de circulación de la palabra. Las formas de leer y escribir la escuela y en la escuela colisionan con la hipertextualidad, la construcción colaborativa y un nuevo entramado semiótico que tiene un carácter fuertemente performativo. La presencia de las tecnologías, en sus formatos híbridos, en su proliferación, alteran y subvierten nuestras formas de construir y reactivar sentidos y permiten crear vías alternativas abiertas, combinadas y simultáneas de producción intertextual y de circulación de conocimiento. El artículo nos invita a pensar en la posibilidad de un cambio de paradigma en el concepto de creación y, por supuesto, a revisar cuáles son los ejemplos que permiten analizar las rupturas o continuidades.

Palabras clave: Educación, Lenguaje, Nuevas Tecnologías, Tecnología, Vanguardias.

Abstract: *This article focuses on the creative processes that develop between the folds of word and technology and the new ways of reading and writing they interweave. It focuses on the presence of new information and communication technologies as inextricably linked to discursive practices, thus setting the basis for the appearance of those clues that allow us to understand novel word circulation modes. The ways of reading and writing at (and about) school collide with hypertextuality, the collaborative construction and a new semiotic framework that has a strong performative character. The presence of technologies, in their hybrid formats and in their proliferation, alters*

and subverts our ways of building and revitalizing the senses. They allow for the creation of alternative ways (open, combined and simultaneous) of intertextual production and circulation of knowledge. This article invites us to think about the possibility of a paradigm shift in the concept of creation and, of course, to review the examples that help us analyze ruptures or continuities.

Keywords: *Education, Language, New Technologies, Technology, Vanguard.*

enfoques: DOSSIER N 3

Año 2 N° 3 2016

Vida cotidiana, lectura, escritura y conversación en RED

Dir. Claudia Segretin

La tecnología entre los pliegues de la palabra

Miriam Kap¹

En toda la vida hay algo que queda sin vivir, como en toda palabra algo queda sin ser expresado.

G. Agamben,
Idea de Prosa (2015)

En movimiento

Una gota de rocío se desliza suave entre las nervaduras de una hoja. Una gota, sólo una que cae, lenta, dejando una huella. Una gota se encuentra en el recorrido con otra brillante y fresca y, en la caída, logran ser una al encuentro de otras. Ya no se distinguen y, sin embargo, logran ser dos y una a la vez, diferentes y comunes; cobran peso y densidad hasta convertirse en un espejo de agua, que seguirá transformándose.

¹ Docente e Investigadora en el Nivel Superior Universitario y no Universitario. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQUI). Diplomada en Estudios Superiores en Constructivismo y Educación y Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Doctoranda en Humanidades y Artes (UNR). Profesora Adjunta Regular de Didáctica General de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. E-mail: miriamkap@gmail.com

En ese movimiento sutil de los encuentros y las transformaciones se instalan las pistas que nos permitirán comprender, de modo imaginativo, los novedosos modos de circulación de la palabra, la sublevación de los sentidos y la libertad de las metamorfosis que los desconcertantes entornos tecnológicos contemporáneos nos provocan, extendiendo nuestra experiencia hacia otros mundos posibles y apenas imaginados.

¿*Pokémon*², está realmente dentro de *esa* casa? ¿En la playa? ¿A mi lado? Obviamente que sí y que no. ¿En qué quedamos?

La palabra, desde hace siglos, hace presente lo lejano y nos permite traer, hasta el borde de la almohada, mundos hipotéticos, probables y, en cierto sentido, reales. Hoy, a esta posibilidad la acompañan las tecnologías que abren grietas entre lo corriente y lo absolutamente desconocido, lo imposible e, incluso, lo –aún– indecible. Entonces, *Pokémon*, inquieto, está en todas partes como metáfora contingente, como acontecimiento, como discurso y como expresión perturbadora y vibrante de la vida cotidiana y “me descubro a mí misma yendo de descubrimiento en descubrimiento; me doy cuenta de que estoy revisando (y, de vez en cuando, renovando) los términos de mi propia vida” (Greene, 2005, p. 16) a través del espacio que enreda la pantalla en mis manos y el aroma otoñal y salino del mar.

Esta posibilidad creadora de espacios intermedios, transicionales, que abren las tecnologías de la información y la comunicación, nos aportan resonancias indisciplinares y cambios de perspectivas que es necesario reconocer en su complejidad, como un proceso entramado y dinámico que nos obliga a inventar nombres para eso que aún no lo tiene. Y al nombrar volvemos singular el objeto, toma existencia real, emerge en una multiplicidad de discursos, se pone a circular en el juego de fuerzas cruzadas de la comunidad lingüística, que la recibe con las resistencias y posicionamientos relativos con que recibe una nueva tendencia, un nuevo estilo, una nueva forma de contar algo. Ese objeto es un objeto ideal que no ocupa espacio,

² Pokémon GO es un juego virtual que utiliza tecnología de realidad aumentada. El juego consiste en buscar, capturar y luchar con personajes escondidos en ubicaciones del mundo real, lo que implica que hay que desplazarse físicamente por diferentes espacios de la ciudad. La aplicación refuerza el concepto de interacción social, ya que –a través de sus desafíos– impulsa a reuniones físicas de los usuarios en distintas ubicaciones de sus ciudades. https://es.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon_GO

perteneciente al ámbito de los objetos históricos fechados, que guarda relación de implicación con otros objetos ideales, pero que sin estar sometido a relaciones causales con otros objetos físicos (no choca, no pesa, no se divide en partes sino en momentos, no puede ser medido o capturado), cobra existencia en los modos de relacionarnos.

Lo que resulta también interesante en este caso es que estas descripciones, estas tramas semióticas, que se resisten a entrar en el canon, dependen siempre de una época, del encuentro con nuevas formas de nombrar el mundo y toman el carácter de una “preemergencia activa e influyente aunque todavía no esté plenamente articulada”(Williams, 2000, p. 143). Móviles, cambiantes y complejas, las redes discursivas que se tejen en los espacios virtuales se oponen a ser clasificadas en los sentidos más tradicionales y, a pesar de todo, reclaman una comprensión –también en movimiento, también lábil– que permita su apropiación y reformulación en el encuentro con experiencias significativas, creativas e interesantes. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación involucran originales configuraciones comunicacionales, inesperadas formas de leer y escribir el mundo, despliegan oportunidades de seguir moviéndose hacia lo abierto, hacia lo imprevisto, en una búsqueda permanente de experiencias que permitan, no sólo a los jóvenes, pensarse más allá de su condición presente, imaginar el futuro, ponerlo a circular en un diálogo enriquecido con el entorno, con los heterogéneos contextos culturales, sociales y políticos.

El nuevo milenio está asociado a profundos procesos de transformación social, política y económica y, por lo tanto, con un fuerte impacto sobre el sistema educativo, sus fines y, obviamente, sobre los sujetos que en él participan. Espacios con alta conectividad, convergencia tecnológica, escenarios donde “las tecnologías de la información y la comunicación, entramadas con la cultura y el conocimiento, generan hoy más que nunca posibilidades ricas y diversas para la enseñanza poderosa” (Maggio, 2012, p. 65) y, por lo tanto, pasan a formar parte de uno de los rasgos centrales de esta primera parte del siglo XXI. En estos nuevos entornos, móviles, renovados y cambiantes, leer o escribir ya no se acota a la comprensión de palabras o

frases sobre un texto impreso, su horizonte se extiende, y se amplía también a “saber usar íconos de navegación, barras de desplazamiento, pestañas, menús, hipervínculos, funciones de búsquedas de texto, imágenes y músicas, mapas de sitios” (García Canclini, 2014, p. 27), videos, redes sociales, utilización de recursos como enciclopedias dinámicas en línea, cursos en la web masivos y abiertos que rompen con la enseñanza tradicional, e incluso mensajería instantánea que, en muchos casos, privilegian las dimensiones de la imagen y la oralidad en detrimento de la escritura.³ De allí, la importancia sin precedentes que adquieren los conocimientos alternativos a los del currículum formal; formas inimaginadas por los modernos de comunicarnos, de sentir, de dar sentidos, de desafiar los saberes, de multiplicar lenguajes en simultáneo, de construir el espacio de la duda y no de la certeza cartesiana. Nuevos modos de significación que nos anuncian nuevas experiencias perceptuales y cognitivas, nuevas sensibilidades, lecturas alternativas, originales e imprevistas, un nuevo *sensorium*, en una sociedad en que la imaginación y las nuevas tecnologías son las mediaciones de cualquier conocimiento y nos permiten concebir impensados registros de experiencias.

Entre arquetipos y dobleces

El bastidor educativo se retroalimenta, se reconstruye y se resiste. Los modos de leer y escribir la escuela y en la escuela, aun fuertemente lineales, colisionan de manera dolorosa con las vibrátiles pantallas en los bolsillos de los estudiantes (y algunos profesores), que nos anuncian la llegada de un mensaje del mundo exterior. Por debajo del pupitre, unos dedos mágicos dan vida a un mundo de hipertextos y palabras leídas y escritas a gran velocidad, que contestan simultáneamente un *Whatsapp*, participan de un grupo cerrado del *Facebook* de la escuela o intentan cazar un

³ Sólo por nombrar algunos, siempre dinámicos, podemos mencionar la presencia de las Wikis, YouTube, Twiter, Facebook, Plataformas Virtuales como el Moodle, Buscadores, Cursos en línea gratuitos como los MOOC, Whatsapp, Snapchat, Instagram, todo en la palma de la mano, si disponemos de un Smartphone , una Tablet o un Ipad y una regularmente buena conexión. En relación a la conectividad, es interesante señalar que, con independencia del tipo de conexión que disponga la institución, son los propios jóvenes quienes se comparten, a través de sus teléfonos celulares, sus *zona wi-fi* o se pasan información por bluetooth, alternando sin inconvenientes momentos de escritura convencional, escritura a través de las imágenes y escritura –en un sentido claramente ampliado- a través de su oralidad.

Pokémon. Ese procedimiento se efectúa furtivamente, con temor a ser descubierto, como si fuese un delito o una transgresión. Casi, como si la vida a ser vivida estuviese afuera y nos llamase desde otros territorios, convocando nuestra atención más allá del aula, dándonos la posibilidad de experimentar y considerar los problemas como desafíos a ser resueltos de modo dinámico, complejo y solidario, rompiendo con la linealidad de la clase.

Esta intervención de la vida cotidiana en el aula no tiene carácter ficcional, sino real –aunque silenciado– y la experiencia resultante funda un inédito diálogo entre lo público y lo privado, que interviene de manera performativa⁴ a través de modos corporales, emociones latentes y configuran la constante retórica audiovisual como punto de transición, reconocimiento de simultaneidad en tiempo presente y espacios distantes, que sostiene nuevas prácticas del lenguaje, que deben ser leídas, ahora sí, por los docentes en clave didáctica. La reverberancia de estas presencias tecnológicas en las Instituciones educativas requiere la implicación activa de los docentes y profesores, indispensable en todo proceso de enseñanza y aprendizaje donde se comprenda que la construcción de sentidos es, necesariamente, colaborativa.

De allí que, en este giro, en esta posibilidad, considere que la comprensión de estos novedosos modos de abordar las prácticas del lenguaje de los jóvenes podrá suceder sólo a partir de la consideración de que esta situación puede asemejarse al aprendizaje de una lengua desconocida, que es necesario aprender especialmente en el propio entorno donde se produce y reconocer que es necesario “reconstituir el sistema general del pensamiento, cuya red, en su positividad, hace posible un juego de opiniones simultáneas y aparentemente contradictorias. Es esta red la que define las condiciones de posibilidad de un debate o de un problema” (Foucault, 2002, p. 81).

⁴ Austin, en su libro *Cómo hacer cosas con palabras*, va a referirse a un enunciado performativo o realizativo como el que no se restringe a la pura descripción de un acontecimiento o un hecho sino que lo realiza en el acto de la enunciación. Un realizativo, afirma Austin (1990: 47), “Indica que emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe normalmente como el mero decir algo”. Judith Butler (1998), más recientemente, propone la creación de actos performativos que permitan crear nuevos significados en torno a conceptos como el sexo y el género, partiendo de la idea de que estas categorías son construcciones culturales.

Las sensibilidades de los jóvenes y los adultos cambian. Los sentidos frente a los acontecimientos, el concepto del tiempo y del espacio, se reestructuran. La particularidad de la escritura como un entorno que extiende sus límites más allá de la formalización de las palabras, la inclusión narrativa de imágenes, la posibilidad de generar y producir hipertextos, de participar activamente en una realidad aumentada, de crear y recrear el presente y reconstruir el pasado de modo creativo, reflexivo y crítico, organiza las tensiones con las prácticas de enseñanza convencionales que, en algunos casos y paradójicamente, siguen sosteniendo la necesidad de recorrer el mundo del conocimiento en una sola dirección. Los estudiantes siguen siendo, entonces, ladrones furtivos del tiempo del aula, escapándose por la sorpresa de sus pantallas; con dedos ágiles y miradas reservadas producen fenómenos escriturales donde se ven implicados y recrean otras formas de acceder y producir conocimiento, en el escenario de cada vez mayor y más amigable convergencia tecnológica. Los docentes, por su parte, no escapan a los influjos de las pantallas y, sin embargo, aún no logran reconocer en ellas un entorno de creación de propuestas didácticas, con intencionalidad pedagógica, que les permita romper con la inercia del hábito y producir transformaciones creativas, lanzándose a la búsqueda de nuevas alternativas que rompan con la repetición, con lo conocido, con lo esperado, con el canon. Tal como afirma Dewey (2008), “la inercia del hábito impide la adaptación del significado del aquí y el ahora con el de las experiencias, sin la cual no hay conciencia, que es la fase imaginativa de la experiencia” (p. 308).

Tal vez, aún no logramos encontrar en estos descentrados modos de lectura y escritura la manera de convertirlos en recorridos colectivos, sin encorsetarlos, en cuya trama se logre, no sólo construir de manera colaborativa interpretaciones y discursos, sino reconocer en ese acto una experiencia comprometida, cultural, estética y formativa.

La presencia de las tecnologías, en sus formatos híbridos, en su proliferación, en su mezcla, en su sinergia, permite crear vías alternativas abiertas, combinadas y simultáneas de producción intertextual, de circulación de conocimiento y abre posibilidades de pluralidad de experiencias emocionales y cognitivas que envuelven

una reconstrucción activa de materiales, objetos, conceptos e identidades. Las hibridaciones se producen en las aulas de hecho, no piden permiso, convertidas en puertas de entrada, son *puzzles* siempre en expansión y abiertos –simultáneamente– a la emergencia de identidades y subjetividades yuxtapuestas. Una lenta mecha encendida de posibilidades abre el diálogo que rompe los límites entre lo físico-presente-material y lo virtual, entre lo simultáneo y lo diferido en el tiempo, que permite viajar donde jamás hemos estado sin movernos del lugar donde, según se supone, debemos estar.

En este contexto de configuraciones recíprocas, de atribución de identidades, de interpretaciones difusas es difícil saber cuál es la huella que estos fenómenos dejan en la comunidad, el rumbo que están tomando, las formas de amplificarse y tornarse contingente. En todo este proceso, siempre en movimiento, hay implicados actos cognitivos, emocionales e –incluso– intuitivos que producen marcas y giros en la sensibilidad y en los modos de ver, sentir y percibir el mundo. La palabra, entonces, se construye mediada, inevitablemente, por el encuentro invisibilizado con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e instala la provocación de entender las transformaciones en la lectura y la escritura académica o cotidiana para dotarlas de nuevos sentidos compartidos. Las tecnologías atraviesan, se instalan, en un terreno siempre movedizo e incierto y pueden abrir portales expresivos y creativos inesperados. Tal como afirman Gardner y Davis (2014), “nos proporcionan formas de expresión adicionales a todos y, especialmente, a aquellas personas cuyas fortalezas quizás no residen en los terrenos tradicionales del lenguaje y la lógica” (p. 173).

En los dobleces, en los pliegues, en lo invisible –como en las pinturas de René Magritte– en lo que no se dijo, en lo que está a punto de decirse, en lo que se intuye, está el desafío de reconocer que allí, también, hay escritura, hay lectura crítica, hay modos particulares de relacionarse con la lengua, hay libertad creativa para interpretar, hay comprensión y, por sobre todo, hay potencial.

Prácticas de lectura y escritura en tiempos digitales

Colaboración, escritura conjunta, lectura hipertextual son diferentes representaciones que nos permiten nombrar las múltiples y diversas formas que adquiere la creación mediada, en el medio, sumergida en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. La presencia de estos entornos tecnológicos rompe con las jerarquías y se hace menester comprender que el acceso a los diferentes soportes permite una incursión alterada de los modelos tradicionales. El mundo moderno se encuentra “estructurado por toda clase de lenguajes oficiales que son, habitualmente, los lenguajes de la dominación” (Greene, 2005, p. 80) y los novedosos modos de escritura, alternativos, colaborativos, hipermediales e hipertextuales, pueden ayudar a agujerear y atravesar para disponer de nuevos sentidos, otorgando una perspectiva creativa del futuro. En el diseño y en la posibilidad de nombrar e imaginar otras alternativas se abre una dimensión performativa de la tecnología que tiene, junto a las prácticas concretas, repercusión en las identidades y las subjetividades de quienes las utilizan y, por supuesto, de su entorno.

Cuando nos preguntamos sobre las tecnologías, a veces olvidamos que la imprenta –con su posibilidad de multiplicar mecánicamente un mismo texto y de difundirlo entre muchas personas– colaboró para expandir y democratizar el conocimiento, para cambiar las miradas del mundo, sus sentidos y sensibilidades. La tecnología –incluso la de la palabra– acontece en un momento histórico particular e interviene las subjetividades de la comunidad donde se desarrolla, poniéndose de manifiesto tanto en las prácticas como en los discursos acerca de esas prácticas. Las tecnologías (tanto las nuevas como las tradicionales) se desarrollan hacia múltiples usos y sentidos, como exhibir nuevas ideas o materiales que reorganizan la información, construir puentes cognitivos, contribuir a reconocer la información en diferentes contextos.

Los medios y materiales tecnológicos fueron variando y sucediéndose en el tiempo y en los distintos ámbitos desde la piedra hasta el papiro y desde el libro impreso hasta los *e-books*. Todos funcionaron como espacios de expresión textual, algunos con características que obligan a una lectura secuencial y otros que nos brindan la posibilidad, no sólo de ir y venir por sus páginas sino de encontrar, entre sus

páginas, otros textos, infinidad de textos que se van abriendo, como se abren los intereses de los lectores.

Cada pasaje, cada salto tecnológico transforma las prácticas de lectura y escritura y, por supuesto, los modos de producción, circulación y apropiación de los textos, así como las relaciones con el saber y, por supuesto, con el poder. Podemos llevar cientos y cientos de libros en un *e-book*, una *tablet* o en un celular, en nuestro bolso de mano, para poder elegir el momento oportuno de leer éste, aquel o ninguno. La alternancia entre distintos entornos tecnológicos permite combinar estilos cognitivos que logran vincular fluidamente texto e imágenes, así como pantallas y papel. Se produce aquí un despertar de puertas perceptivas novedosas que nos punza a establecer nuevas conexiones entre los fragmentos, las partes y el todo del texto, donde ya no alcanza con etiquetar, categorizar o reconocer, sino que se hace imperioso crear, interpretar, imaginar, diseñar y, por supuesto, tomar decisiones. La forma y los soportes desde donde se lee y escribe, cambian y se enriquecen animando las re-escrituras, recomposiciones y relecturas, desde donde se extraen fragmentos que se fusionan con otros, confundiendo imagen, sonido y palabras, ya no como complemento o ilustración del texto, sino como el texto mismo.

De modo muy general podríamos decir que –en el marco de la educación– las viejas tecnologías corresponden al ámbito de lo que el docente conoce, maneja, que fue parte de su formación como profesor e, incluso, que vio utilizar a sus maestros. Viejas, no en el sentido de antiguas, arcaicas o caducas sino como expresión de estrategias didácticas tradicionales que no se ponen en cuestión y que, por tanto, no parecen dar cuenta de los modos de comunicación alternativos que se despliegan en la sociedad, en la cultura y, por ende, en las escuelas; nuevas para la enseñanza, pero cotidianas para los jóvenes. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están presentes en el aula como entornos cognoscitivos que implican procesos complejos y que se dan sin pedir autorización: cortar y pegar un universo de recursos, colaboraciones en línea, una idea que no puede exceder los 140 caracteres, formas de escritura y lectura inmediata y fluida en red, migraciones de formatos literarios a formatos audiovisuales, ediciones digitales, collages.

Obviamente, la escritura y la lectura se transforman y esto implica intervenir la propia idea de texto y ampliarla, enriquecerla, expandirla; supone tomar un riesgo, romper con las rutinas, jugar con las posibilidades, poner la creatividad y el espíritu lúdico en acción y, también, atreverse a no saber y a descubrir, en esta travesía, el potencial que las nuevas tecnologías tienen para la enseñanza y para el aprendizaje en la vida cotidiana.

Espacios de Creación: likers y superlikers

Crear, tal como nos recuerda Gilles Deleuze en un hermoso párrafo, “es aligerar, es descargar la vida, inventar nuevas posibilidades de vida” (Deleuze, 2000, pág. 27). El creador, afirma, es bailarín. Tal vez, éste sea un buen momento para comenzar a bailar con las sombras, entre las luces y las sombras. Ligeros de domesticaciones, jugando con el encuentro de nuestras potencias, nuestras subjetividades y nuestras tensiones entre las modulaciones de las instituciones y el nuevo *sensorium* que abren estas nuevas tecnologías. La creación nos acerca a lo imaginado y a lo –a la vez– posible e imposible, nos vuelve inconformistas, implica cierta incomodidad de estar en el mundo, en este mundo, y querer cambiarlo. La creación hace que nuestra experiencia vital no nos resulte familiar sino misteriosa, e interrumpe, al menos por un instante, la idea de lo habitual, de lo común o de lo normal.

En ese misterio es donde se tejen las nuevas conversaciones, versátiles, desarticuladas, pero cargadas de sentidos. Diálogos que crean realidades virtuales y donde se comparten no sólo palabras sino sonidos e imágenes, formando una verdadera obra de arte en cada intervención discursiva. Una obra que tal como afirma Benhamou, “ya no posee una jerarquía sino una arborescencia de enlaces y conexiones” (Benhamou, 2015, p. 140) que no permiten asirla, sino ingresar en ella con todo el cuerpo. La posibilidad de pensar la obra de modo rizomático nos ubica en medio de una producción cultural que incluye infinidad de representaciones textuales y configurativas, en distintos formatos que sostienen modos híbridos de creación,

aprendizaje, colaboración, participación, siempre dotada de resonancias que evocan otras imágenes entrelazadas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos invitan a un cambio de paradigma en el concepto de creación y, por supuesto, a revisar cuáles son los ejemplos que permiten analizar las rupturas o continuidades, cuáles –si es que existen– son los puntos de inflexión, los nodos, que nos permitirán fechar y epocar esta nueva manera de escribir y leer inmersos en esos entornos tecnológicos, pero también inmersos en aquellos entornos institucionales que determinan la recepción de una novedad, una obra de arte o un nuevo modo de concebir las prácticas del discurso en contextos sociales y culturales particulares.

Se entiende, por lo tanto, que en la creación o en la percepción de una obra participan actores que le otorgan diferentes sentidos. La pregunta que surge es si estas nuevas prácticas de lectura y escritura contemporáneas, mediadas, inmersas en el marco de espacios altamente conectados, de aparatos vinculados con un simple *touch*, o de multiplicación de recursos sensoriales, tienen la capacidad de producir experiencias significativas que impliquen una genuina ruptura en los modos de concebir las prácticas del lenguaje, en las formas habituales de construir y reactivar sentidos y nos obliguen a reaprender a escribir y leer, sin abandonar viejas prácticas pero comprendiendo y aceptando las nuevas como algo más que un evento coyuntural o estético.

Las vanguardias producen fuertes rupturas de unidades históricas, políticas y culturales, revueltas y polémicas, impugnan sentidos e instalan nuevos movimientos y significados.⁵ Pero, ¿qué provoca esa ruptura? Y la respuesta a esa pregunta no puede darse más que en retrospectiva, tomando distancia y reconociendo el impacto que esos cambios tuvieron en un tiempo presente, y en su propio presente. Un juego de tiempos verbales y de tiempos históricos que conjugan en una oportunidad creadora, en un tiempo que les es propicio.

⁵ Sobre la idea de vanguardia y las formas en que producen rupturas en los modos habituales de comprender el mundo, véase: Bürger (2009), De Micheli (1979) y Hobsbawm (1999).

La creación, en su originalidad y su pregunta, junto con la obra cuestionada (diría gozosamente cuestionada, porque no puede dejar de mirarse y admirarse) es parte de un cambio radical y significativo de los viejos modos de interactuar y mirar el mundo. La relación entre la creación y la sociedad cambia y es necesario buscar otros modos expresivos, encontrar nuevas formas de construcción de sentido, de comunicación, ya que las viejas no permitían expresar cabalmente qué quería decirse o cómo quería decirse. Así llegan hasta nosotros expresiones de los tiempos de ruptura como Van Gogh, Fernand Léger, Edvard Munch, Sergei Eisenstein, Oliverio Girondo, Pablo Picasso, Guillaume Apollinaire, Vicente Huidobro, André Breton, entre muchísimos otros que injustamente reservo para otra oportunidad, y a los que reconocemos en sus procesos de creación y huella en los futuros artistas. Pero, tal vez, la fuerza rupturista de estas vanguardias esté agotada. Acaso habrá que inventar palabras nuevas, como *fanguardia*, *panguardia* o *superlikers*, para denominar a aquellas formaciones subjetivas que logren conmover los nuevos modos de interacción, superar viejas antinomias tales como vanguardia/retaguardia y liberar así este concepto del lastre epocal heredado de la primera posguerra, asociado a la idea de una élite esclarecida y a la retórica de sus manifiestos.

Me pregunto, nuevamente, si estos nuevos modos de escritura y lectura (multidimensionales, multisensoriales) serán, también, parte de una nueva avanzada y qué influencia tendrán en los modos de aprender a leer y escribir en un futuro no muy lejano. Y en caso que la tuviesen, cómo mantener alerta la pregunta acerca de los poderes y los pliegues que permiten u obturan la presencia de nuevas prácticas para seguir transmutando imaginativamente el presente.

Desplazamientos escolares, entre textos e hipertextos

El siglo XXI se encuentra inscripto en relaciones que se construyen tanto en espacios virtuales como presenciales, con distintas posibilidades de aproximación material y simbólica. Estos cambios en los modos de percibirse, de vincularse y de acceder a los

conocimientos producen un fuerte impacto sobre el sistema educativo, en los modos de interacción y en la construcción y circulación de conocimientos.

Este nuevo siglo pretende algo más complejo que meros saberes y se ponen en juego disposiciones cognitivas divergentes, hipertextuales.⁶ El saber tecnológico y su manipulación es el centro de la nueva cultura de la sociedad, encarnado en los modos comunicacionales de los jóvenes, en las maneras de habitar el conocimiento, en las nuevas distancias sociales y generacionales, en las nuevas formas de participación y en las oportunidades educativas o laborales. Quedar excluido de esos saberes y del reposicionamiento subjetivo que ello entraña implicaría, tal como señalan Nicholas Burbules y Thomas Callister “una seria restricción en las posibilidades de vida” (Burbules, y Callister, 2006, p. 41).

Por otro lado, las posiciones contrarias a la inclusión de las nuevas tecnologías giran alrededor de la pérdida de control de la situación educativa, de la falta de disciplinamiento de los estudiantes a la hora de utilizar tecnologías en el aula, de la pérdida de las habilidades tradicionales de lectura y escritura reflexiva, del uso indiscriminado y su poder de distracción en el aula, la falta de “filtros” que cuiden, resguarden y protejan de la información circulante en *Internet*, que los deja en un estado de fragilidad y ante lo cual los estudiantes no están preparados para la selección de lo apropiado, ni saben leer críticamente aquello que encuentran. Siguiendo a Bruner, esta perspectiva podría concebir que “lo que el alumno tiene que aprender está ‘en’ las mentes de los profesores además de estar en los libros, mapas, arte, bases de datos o lo que sea” (Bruner, 1997, p. 73).

El lugar de la educación cambia cuando, tal como afirma Martín-Barbero, la mediación tecnológica “deja de ser meramente instrumental para espesarse,

⁶ La palabra “hipertexto”, tan vinculada con los nuevos desarrollos tecnológicos y particularmente con internet, alude a la posibilidad de buscar, enlazar y compartir información de diversas fuentes brindando la posibilidad de encadenamientos y acceso a documentos, o significados específicos, de manera no secuencial y potencialmente infinita. Sin embargo, esa afirmación -paradójicamente lineal- debe ser puesta en contexto y comprender que la hipertextualidad no es atributo exclusivo de las nuevas tecnologías ya que, tal como afirma Chirstian Ferrer en relación al tema en cuestión: “Antes (...) suponía acudir a un diccionario o a una biblioteca pública en búsqueda de mayor esclarecimiento, en lo que sin dudas era un proceso más lento que lo que permite la red informática actualmente”. Ferrer, C. (2012) p. 57.

densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy, no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.” (Martín-Barbero, 2003, p. 80) El signo de la presencia de las nuevas tecnologías en el aula radica en interrogar el estatuto de los nuevos modos de comunicación y de conocimiento que posibilitan y afectan nuestros modos de ser, de vincularnos, de pensarnos o de resolver problemas y de apropiarnos y crear nuevos conocimientos. Se hace necesario desnaturalizar la escuela y también la palabra y comprenderlas como acontecimientos históricos, como tecnologías que surgen con el objeto de responder a demandas y exigencias concretas, entre cuyas proezas se puede mencionar la de lograr que –en el imaginario– todos pensemos que siempre estuvieron allí.

Los cambios que se están desplegando en la sociedad, la comunicación, la economía y la cultura, atraviesan al sujeto (al docente y al alumno), sus acciones, sus discursos y modos de construir sentidos y formas de ver el mundo. La mutación es constante, siempre depende de una permanente relación de fuerzas y de resistencias. La clave aquí es considerar el valor fundante de las nuevas tecnologías en la subjetividad compartida, en los pliegues de nuevos sentidos y en los discursos que se tejen dentro y fuera del aula. El aprendizaje, la construcción de conocimiento y las modalidades de lectura y escritura forman parte –como una amalgama– del contexto en el que se lleva a cabo; y esto no sucede únicamente en el espacio de las instituciones educativas. Los medios y las nuevas tecnologías se convierten en un enlace entre la palabra y el conocimiento, el docente y el estudiante, por lo cual se impone la reflexión sobre su valor y sobre su impacto. La elección de cualquier recurso, presente en la cultura, del que el docente se vale para materializar, vehiculizar su "intención" de enseñar algo a alguien, está cargada de las redes significantes (lagunares, desgarradas) que permiten construir un nuevo texto, un discurso, que es apropiado y completado por el que lee (el alumno en este caso), y que se halla en construcción permanente.

Las tecnologías, en un sentido amplio del término, desde la palabra hasta los sofisticados sistemas de simulación, son parte del entorno que favorece u obstaculiza

las comprensiones. La escuela, las instituciones educativas, no pueden desconocer que hay otras maneras de conversar, de relacionarse, nuevos modos de aprender y nuevas sensibilidades que construyen sentidos y significados. Ellas deben brindar el andamiaje básico para descubrir diferentes lugares y espacios de la realidad y comprender, tanto como aceptar, que el conocimiento es un proceso cambiante. Las imágenes y las palabras son polisémicas y encierran múltiples significados, que impactan y constituyen nuestra subjetividad y las representaciones e interpretaciones que construimos del universo. Se trata de diferentes modos de descubrir y percibir el mundo, perspectivas que no deben ser antagónicas o contraponerse sino complementarse para ampliar y enriquecer nuestras comprensiones. La cognición y el afecto se encuentran entretejidos junto a todos los sentidos.

Aún hoy desconocemos con certeza la influencia exacta de la escritura en el pensamiento, en la construcción de las subjetividades, en las relaciones sociales, y es un ejercicio de imaginación saber cómo las tecnologías de la información y la comunicación van a alterar las cogniciones, cómo van a resignificarse los núcleos indefinidos de poder y de resistencia. Los ambientes de aprendizaje no se circunscriben al espacio escolar o a la educación formal, ni tampoco a una modalidad educativa en particular. Se construyen y renuevan en espacios virtuales (o que no requieren la presencia física), donde se conjuga la posibilidad de crear y apropiarse de nuevos conocimientos y experiencias, trabajar colaborativamente o generar procesos de discusión, análisis y reflexión sobre problemáticas específicas. Asumir este posicionamiento implica que las instituciones educativas, los docentes, pueden y deben dialogar con los jóvenes, para poder –de manera colaborativa– expandir el universo de las posibilidades y de los sentidos. Las nuevas prácticas discursivas, los cambios en el entorno, suponen aceptar y preguntarse sobre el alcance educativo que tienen las nuevas tecnologías, las percepciones y las emociones, brindándoles a los estudiantes y a sí mismos la oportunidad de desarrollar sus intereses y crear nuevos valores, nuevas significaciones.

Sin lugar a dudas corresponde profundizar y revisar, tal como señala Carina Lion “los procesos de escritura; de interpretación; de visibilidad; y (...) de resemantización

para poder discriminar su potencia” (Lion, 2012, p. 36) e interrogar el conjunto de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, revisar y cuestionar de modo crítico las condiciones (personales, históricas y sociales) que han posibilitado su presencia. Para qué, cómo, dónde, quién, para quién y con quién son preguntas claves, pero que no se agotan en sí mismas, se extienden hacia los vínculos entre los adultos y los jóvenes, cuestionando hasta la médula del sentido las prácticas de la enseñanza y la posibilidad de aprender.

Pensar en los atravesamientos subjetivos de las nuevas tecnologías, en los nuevos entornos de aprendizaje, en un nuevo –renovado– docente en diálogo con un alumno por descubrir, implica pensar en los vínculos que las instituciones educativas y la comunidad pueden tender entre sí, mestizándose, imbricándose, cruzando intereses y saberes, trazando diagonales de encuentros que oscilen entre la exterioridad y la interioridad, entre el encierro y el afuera. Esta idea nos permite aceptar los desafíos de la tecnología como construcciones y reconstrucciones de prácticas sociales que median nuestras interacciones –en tanto *sujetos-en-proceso*– en la producción y transformación del conocimiento y en las representaciones y conformaciones culturales de los sujetos que enseñan y que aprenden.

La trama en la cual se instalaban y configuraban los sujetos en relación a un orden perteneciente a lo público (lo común, compartido, aquello compartible para construir consenso) y a lo privado (lo propio, distinto, referido a la esfera de la vida individual), se ve modificada por el advenimiento de estas otras lógicas de relación que se superponen a tal distinción. El docente y el alumno tienen la oportunidad de encontrarse y reconocerse más allá de esta dimensión institucional que los enlaza, que los sujeta. Los límites físicos, espaciales de las instituciones educativas, como los del resto de las instituciones modernas, se ven permeados y atravesados de manera discrecional por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos desanclados de territorios, de tiempos y jerarquías. Esta revolución de la tecnicidad fue –aunque lo hayamos pasado al olvido– la que, oportunamente, reconfiguró nuestra propia práctica docente.

Ahora bien, vale la pena considerar en este análisis, además de lo expuesto, que las instituciones educativas y, en particular, la escuela, son –también– dispositivos tecnológicos, instituciones enmarcadas en un contexto histórico, que articulan aspectos tanto simbólicos como técnicos, que organizan los espacios, los tiempos, los objetos que están permitidos o prohibidos, las ideas y las prácticas y que conciben formas particulares de interacción. Las decisiones que allí se toman o los lineamientos político-pedagógicos que prevalecen repercuten en las disposiciones de los estudiantes y de los profesores y proponen dinámicas particulares donde se ponen en circulación sensibilidades encontradas: la de los jóvenes, la de los docentes y, también, la de los directivos.

Si prescindiéramos de los desarrollos de la crítica literaria de los últimos treinta años, de consideraciones como las de Raymond Williams sobre el lenguaje como actividad, como un tipo “persistente de creación y re-creación” (Williams, 2000, p. 43) nos quedaríamos sin una herramienta fundamental para el análisis de nuestro objeto de estudio. Nuestro intento quedaría desvalido respecto de ciertos fenómenos sutiles; como la biología clásica con su ojo grueso de clasificaciones meramente tipológicas, no podría reconstruir sus objetos sin el dispositivo teórico de este procedimiento microscopio. El instrumental teórico de otras disciplinas, al intentar exponer las características de la subjetividad sin los cuidados de la filosofía y de la crítica literaria, terminaría por deformar su apariencia o malograr por completo su esencia, utilizando narrativas menos sensibles a los matices, los vínculos, las alusiones, los estilos, los planos de expresión, las superficies, las voces, los acentos y los ritmos.

A través del discurso emerge, si se quiere, un *dispositivo*⁷ novedoso que interactúa con los mecanismos de constitución de la identidad individual, que le da forma al individuo y delinea su subjetividad. Podemos reconocer, allí, una serie de construcciones recíprocas que se dan en el marco de aspectos que hacen a la trama de intersubjetividades que se funda en la relación entre el docente, el estudiante y las

⁷ Para profundizar el concepto de “dispositivo”, pueden consultarse: Foucault, M. (1994) *Dichos y Escritos* (Vol. III). Paris: Gallimard. p. 299 y Agamben, G (2011) “¿Qué es un dispositivo?” En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. mayo-agosto de 2011.

nuevas tecnologías. El desarrollo tecnológico presente en los hogares, no acotado a un espacio de conocimiento científico, va incorporando a la vida cotidiana nuevos dispositivos, permitiendo nuevos usos, hábitos y sentidos. Pero la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación es un hecho complejo, que varía fundamentalmente con los contextos en los cuales se producen las prácticas docentes.

Reflexionar, analizar e interrogar sobre la marca de las nuevas tecnologías en los procesos de lectura y escritura, como parte y expresión de los cambios en la sociedad y preguntarse (seguir haciéndolo persistentemente, casi como un ejercicio) hacia dónde se orientan los procesos de cambio, es parte sustancial del encuentro entre sujetos y educación, del reconocimiento de las implicancias recíprocas, los matices, claroscuros y sombras presentes en el sistema educativo, donde pueden vislumbrarse las mutuas configuraciones y los nuevos modos de nombrar-se y de nombrar el mundo, tanto de los jóvenes como de los adultos.

Anudando propuestas

Quisiera recuperar aquí centralmente la idea de *pliegue* o *doble* como categoría que me permita encontrar la manera de mirar la vida cotidiana con ojos extraños y aceptar la posibilidad de la creación, renovada y única, para pensar las tecnologías en las prácticas de enseñanza, en las controversias que genera su presencia invisibilizada y en la posibilidad de dar lugar a modos alternativos e innovadores de pensar la lectura y la escritura en contextos y ambientes con recursos tecnológicos disponibles.

En este contexto cambiante y entramado, los profesores –reconociendo su eventual y comprensible extrañeza– tienen la oportunidad de imaginar nuevas interacciones y concebir situaciones didácticas que se extiendan, traspasando el aula, cruzando las fronteras cotidianas, más allá de los modos habituales de hacer las cosas. Pensar alternativas a la escritura tradicional o aceptar la ruptura del canon como un espacio democratizador del conocimiento, de abrir puertas a diferentes estilos cognitivos y estéticos, a diferentes oportunidad expresivas es, también, considerar la diversidad en la que está inserta hoy la educación, apoyar a los jóvenes a convertirse

en ciudadanos activos y críticos, preocupados por el otro, trabajando colaborativamente, a la vez productor y creador de conocimiento y con la libertad de encontrar un estilo propio, fundando comunidades de aprendizaje colaborativo donde la escritura no sea un reducto para unos pocos sino un paisaje que invite a instalarse, a recorrer y a crear.

Esta barroca superposición de pliegues no implica sólo un conjunto nuevo de herramientas, de formas o de marcos conceptuales.

Incluso comprimidos, plegados y envueltos, los elementos son potencias de ensanchamiento y de estrechamiento del mundo. Ni siquiera basta con hablar de una sucesión de límites o de marcos, pues todo marco señala una dirección del espacio que coexiste con las otras, y cada forma se une al espacio ilimitado en todas sus direcciones simultáneamente (Deleuze, 1989, p. 159)

Escribir, mediados por la tecnología y no sólo a través de recursos tecnológicos, escribir sabiendo que el otro está allí, como posibilidad, como latencia, recuperar las pasiones y la imaginación, es comprender que hay que seguir indagando en los pliegues y desplegarlos, dando lugar a nuevas preguntas que sigan cuestionando las maneras tradicionales de ver y hacer las cosas, de construir y reactivar sentidos en el aula y en la vida cotidiana, para poder construir una sociedad más creativa, justa, solidaria y respetuosa de las diferencias, para alentar las potencias de ensanchamiento de nuestro mundo.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? En: *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249-264. mayo-agosto de 2011.
- Agamben, G. (2015). *Idea de Prosa*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Austin, J.L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.
- Benhamou, F. (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burbules, N., y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Granica.
- Bürger, P. (2009). *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En: *Debate Feminista* N° 18, pp. 296-314.
- De Micheli, M. (1979). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: Arena Libros.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). *Rizoma*. México: Ediciones Coyoacán.
- Dewey, J. (2008 [1934]). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Ferrer, C. (2012). *El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Foucault, M. (1994). *Dichos y Escritos* (Vol. III). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2002 [1968]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2014). *El mundo entero como lugar extraño*. Buenos Aires: Gedisa.
- Gardner, H; Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: GRAÓ.

- Hobsbawm, E. (1999). *A la zaga. Decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Lion, C. (2012). Pensar en Red. Metáforas y escenarios. En: Narodowski, M. y Scialabba, A. (comp.) (2012) *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Williams, R. (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.