

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FORO: EL SENTIDO FORMATIVO DE LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO
Junio 24 de 2011

Jóvenes, nuevos repertorios tecnológicos y trabajo educativo.

Rocío Gómez Zúñiga
Grupo de Educación Popular
Profesora Instituto de Educación y Pedagogía
Universidad del Valle

Me han pedido que conversemos hoy sobre algunas pistas que nos permitan a nosotros, como educadores, comprender al menos parcialmente lo que está emergiendo respecto a las relaciones complejas y dinámicas que las nuevas generaciones establecen con las nuevas tecnologías. Pero antes de entrar en esta temática vale la pena acotar a qué tipo jóvenes nos vamos a referir: vamos a conversar sobre aquellos que cuentan con ciertas condiciones familiares y económicas que les permiten gozar de cierta *moratoria social* (Margulis y Urresti, 1996), jóvenes que desde miradas hegemónicas de la política pueden ser denominada *apolíticos*, sin una militancia explícita en ningún movimiento social o partido política. Jóvenes que hemos denominado *integrados* (Pérez, 1996) en tanto tienen una forma de conciencia derivada de la ampliación real de las oportunidades de consumo de bienes y servicios; una conciencia para la cual muchas opciones de vida podrían ser posible. Respecto a esa conciencia, pueden distinguirse a aquellos jóvenes que se sienten material y simbólicamente integrados a “un mundo de posibilidades abiertas” y aquellos que lo viven cotidianamente desde las orillas, esto es, materialmente marginados, a pesar de acceder simbólica y mediáticamente a sus promesas. Nosotros nos vamos a referir a ese primer grupo de jóvenes que, en algunos casos, pueden coincidir con los aquellos con los que nos relacionamos en nuestras clases, en nuestras familias o en los centros comerciales o lugares de rumba y diversión.

Otra acotación importante tienen que ver con los ámbitos desde los que es posible estudiar las subjetividades urbanas juveniles: a) los nichos urbanos; b) los consumos culturales; y c) los nuevos repertorios tecnológicos (NRT). Nosotros nos vamos a centrar en este último aspecto a partir del desarrollo de tres preguntas claves: 1) ¿a qué le llamamos

NRT?; 2) ¿para qué sirven los NRT?; y 3) ¿cuáles retos nos plantea a los educadores estudiar las relaciones entre jóvenes y NRT?

1. ¿A qué le llamamos nuevos repertorios tecnológicos?

Sin pretender entrar en detalles a cerca de las diversas concepciones sobre las actuales tecnologías de comunicación e información, si es importante dejar sentado que una de las claves fundamentales para una comprensión compleja de las relaciones entre jóvenes, educación y nuevos repertorios tecnológicos, pasa por asumir que estos últimos no son instrumentos aislados sino que operan como verdaderas “matrices cognitivas” (Piscitelli, 1995), que al ser incorporados a la vida social producen la emergencia de nuevas relaciones y formas de operar. Operan como “virus” (Piscitelli, 1995), en tanto una vez incorporadas, la vida sin ellas parece resultar inviable. De otro lado se trata de tecnologías que operan como máquinas-herramientas (Mumford, 1987), en el sentido de que, por un lado permiten la automatización de ciertas operaciones (por eso son máquinas) pero de otro, resultan polifuncionales y principalmente, requieren la subjetividad humana para ponerlas a operar (por eso son herramientas). Por ello, ningún dispositivo técnico es capaz por sí mismo -sin producción humana que lo preceda y acompañe- de crear y generar producción social, en tanto “ninguna técnica tiene significación intrínseca, un ‘ser’ estable, sino solamente el sentido que le dan, sucesiva y simultáneamente, múltiples actores” (Rueda y Quintana, 2004:57). Los nuevos repertorios tecnológicos -como lo enfatizaremos a lo largo de esta conversación- requieren de formas humanas de acompañamiento y andamiaje: vínculos sociales entre pares, relaciones educativas escolares y no escolares, redes culturales, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, etc. Fortalecer las diversas formas de andamiaje social es el gran reto político y educativo de la escuela con respecto a los nuevos repertorios tecnológicos (Huergo, 2007b). Proponemos entonces comprender los NRT como ambientes educativos que abren posibilidades de vinculación y creación con otros entornos, lógicas de aprendizaje y cognición, sin las restricciones que imponen los límites geográficos y físicos del desplazamiento corporal.

2. ¿Para qué sirven los nuevos repertorios tecnológicos?

Las múltiples funciones que los NRT cumplen pueden resumirse por lo menos en dos tareas fundamentales: son máquinas de vincular y son máquinas de crear. Y estas funciones son aún más evidentes en el caso de los jóvenes urbanos integrados.

En tanto máquinas de vincular, podemos evidenciar que no trata de tecnologías que operan de forma aislada sino que entre ellas (máxime en las actuales circunstancias de convergencia tecnológica a la que asistimos) sino que configuran verdaderos ecosistemas tecnovinculares que varían y se modifican en el tiempo y cuya operación esta muy fuertemente relacionada con las condiciones particulares de vida offline de los jóvenes. Mundo offline y mundo online, se hacen y se reconfiguran mutua y permanentemente.

Para comprender las ricas y singulares relaciones que los jóvenes construyen con los NRT, podemos apelar a la metáfora de jóvenes que recorren la ciudad. No siempre recorreremos la ciudad usando el mismo medio de transporte: a veces vamos en bicicleta, a veces vamos a pie, a veces tomamos el MIO...o hay quienes siempre e indiscutiblemente van en su carro particular independiente de la cantidad de sitios por recorrer o de las distancias por cubrir. Relaciones similares se presentan con relación a los NRT. En ese sentido, podemos ver cómo se configura una suerte de ESCENARIOS TECNOLÒGICOS; hablaríamos de cuatro tipos de escenarios tecnológicos: monopolico, dominante, combinado y distribuido. Pero adicionalmente, no siempre los jóvenes operan y construyen el mismo tipo de vínculos sociales; y allí hablamos de por lo menos cuatro TIPO DE VÍNCULOS TECNOLÒGICAMENTE MEDIADOS: aislamiento, ampliación, hibridación y decantación.

Pero además, es posible notar cómo esas relaciones vinculares, la cantidad y el tipo de relaciones que se establecen están atravesadas por el peso de la dinámica temporal. Así, el tipo de vínculos varía si se trata de un día entre semana o de un viernes en la noche, pero también varía si se trata de pasa entre temporalidades más amplias: temporalidad estándar (semana – fin de semana), asueto prolongado (puentes festivos) y asueto de larga duración (vacaciones). Este espacio de vínculos se amplía, se ensancha, se decanta o no dependiendo del día de la semana. La ropa, el diseño corporal, la representación de sí mismo también varía: en otro estudio encontramos, por ejemplo, como el diseño corporal se modifica y varía de acuerdo con la temporalidad social y sus avatares: el fin de semana es sinónimo (para muchos jóvenes) de rumba y en consecuencia el cuerpo se diseña de una manera muy diferente al diseño corporal de entre semana: mientras en días de entre semana es posible que el joven se quiera ver “lindo” (esto es, tierno, delicado), para la rumba de fin de semana casi es una exigencia “verse bueno” (esto es, sexy, atractivo)

Adicionalmente vemos también cómo cada una de las mediaciones tecnológicas presenta particularidades significativas en relación a la tramitación de vínculos sociales. Los tipos de temporalidad de asueto prolongado, asueto breve y fines de semana de la temporalidad estándar, propician una menor presencia off-line de agentes directos en el espacio de vínculos de los sujetos y esta situación parece favorecer la centralidad del teléfono móvil. El teléfono móvil se revela como una tecnología *de compensación de la ausencia*, en que los atributos *presencia/ausencia* tienden a definir su dinámica. Por contraste, el chat se mueve en torno a los de *presencia intermitente y distribuida* articulada al desenvolvimiento de los procesos de génesis, ampliación y reestructuración de vínculos que prosperan de modo off-line, durante los periodos de entresemana en la temporalidad estándar. De esta manera, tenemos dos mediaciones tecnológicas con funciones vinculares más o menos diferenciadas: el chat como tecnología de afirmación distribuida e intermitente de los vínculos off-line en los periodos de entresemana en la temporalidad estándar y, complementariamente, el teléfono móvil como tecnología de compensación de la ausencia durante los periodos de asueto. El email, tiende a reproducir el tiempo diferido de las prácticas epistolares del pasado y para el caso de los jóvenes participantes, su centralidad está ligada al trámite de vínculos académicos y laborales. Menos íntimo que el teléfono móvil y el chat, el email es una tecnología para la mediación de vínculos más formales e institucionales. Las páginas de redes sociales con la extrema exposición pública de las tramas vinculares personales que estimulan, aparecen como la mediación tecnológica al mismo tiempo más íntima y pública de las cuatro, en contraste con las formas más mediatas en términos afectivos y más inmediatas, en términos técnicos, de tecnomediación en el chat, el email e, incluso, el teléfono móvil. Las redes sociales tienen un extraordinario poder y la inusitada penetración vincular que procuran, al desnudar y exponer todas las formas y variantes del vínculo afectivo: sus estratagemas, sus procedimientos, su variabilidad y su fragilidad.

Lo que aquí nos interesa enfatizar es cómo la relación jóvenes-NRT configura sistemas tecnovinculares que involucran un conjunto de agentes humanos (el joven y las personas con las que el sujeto se vincula) y de agentes no-humanos de naturaleza informática (los nuevos repertorios tecnológicos). Así es posible identificar diversos tipos de sistemas tecnológicos, que muestran por un lado, las formas cambiantes de relaciones

tecnovinculares que cada sujeto construye a lo largo de su trayectoria y por otro, la importancia de comprender los nuevos repertorios tecnológicos como un sistema, como una ecología de tecnologías en el cual la centralidad de una u otra viene dada por un complejo engranaje que trasciende posiciones tecnofóbicas o tecnofílicas. De esta manera notamos cómo son de limitadas las representaciones de los jóvenes como sujetos entregados al consumo indiscriminado de tecnologías que navegan, o bien, en los mares del tribalismo extremo o en las islas desiertas del ensimismamiento y la soledad. Ni los jóvenes tecnodependientes, ni los jóvenes en situación de individualismo extremo, ni los jóvenes volcados hacia múltiples y variadas relaciones vinculares, bastan para comprender la riqueza tecnovincular de los jóvenes urbanos integrados.

De esta manera notamos cómo en tanto máquinas de vincular los NRT no operan de una manera instrumental sino mediante un complejo sistema social en el que se involucran tipos de escenarios sociales (monopólico, dominante, combinado y distribuido) y procesos vinculares específicos (aislamiento, ampliación, hibridación, decantación) atravesados por dinámicas provenientes de la temporalidad social y de las circunstancias vitales de cada sujeto. “La tecnología no determina la sociedad sino que es la propia sociedad la que lo hace, y sólo se puede entender en términos sociales como práctica social” (Castells et al, 2007: 379). Son las personas y las organizaciones las que moldean y modifican los usos de los NRT en función de sus intereses, valores, hábitos y proyectos; pero, al mismo tiempo, las características específicas de las tecnologías permiten, refuerzan e innovan “el territorio y los contenidos de la comunicación mediante la extensión del dominio de lo posible” (Castells et al, 2007: 379).

Si hubiera que escoger una metáfora que ilustre de mejor manera el fenómeno tecnovincular, habría que optar por aquellas que provienen más de la biología que de la física e ingenierías. No redes interactivas entre hombres y máquinas, sino más bien auténticos ecosistemas que tienden a reproducirse y permanecer en el tiempo adaptando y adaptándose a las variaciones del entorno. Por eso, preliminarmente, en tanto máquinas de vincular podemos hablar de nueve ecosistemas tecnovinculares (Ver Tabla 1 y 2), nueve modos de modular y articular las máquinas, el curso de la vida de las personas y las demandas de vínculo social que median tales máquinas.

Tipos Básicos de Trayectorias Tecnovinculares	
<p>Tipo básico de trayectoria 1: Dinámicas tecnovinculares complejas (tecnologías combinadas y distribuidas; y procesos vinculares de hibridación y decantación). Sujetos: Sara y Lina</p>	<p>Tipo básico de trayectoria 2: Escenarios tecnológicos simplificados (de tecnología dominante y tecnología hegemónica) y procesos vinculares complejos (de hibridación y decantación). Sujeto: Miguel.</p>
<p>Tipo básico de trayectoria 3: Dinámicas tecnovinculares simplificadas (tecnología dominante y tecnología hegemónica; y procesos vinculares de aislamientos y ampliación). Sujeto: Nino</p>	<p>Tipo básico de trayectoria 4: Escenarios tecnológicos complejos (tecnologías combinadas y distribuidas) y procesos vinculares simplificado (aislamiento y ampliación). Sujetos: No encontramos este perfil dentro del estudio.</p>

Tabla 1. Tipos básicos de trayectorias vinculares

Tipos Mixtos de Trayectorias Tecnovinculares	
<p>Tipo mixto de trayectoria 1: Escenarios tecnológicos mixtos y procesos vinculares complejos (de hibridación y decantación). Sujetos: No encontramos este perfil dentro del estudio</p>	<p>Tipo mixto de trayectoria 2: Escenario tecnológico mixtos y procesos vinculares simplificados (de aislamiento y ampliación). Sujetos: No encontramos este perfil dentro del estudio.</p>
<p>Tipo mixto de trayectoria 3: Escenarios tecnológicos simplificados (de tecnología dominante y tecnología hegemónica) y procesos vinculares mixtos. Sujetos: No encontramos este perfil dentro del estudio.</p>	<p>Tipo mixto de trayectoria 4: Escenarios tecnológicos complejos (tecnologías combinadas y distribuidas) y procesos vinculares mixtos. Sujetos: Juan Diego y Mafito</p>
<p>Tipo mixto de trayectoria 5: Dinámicas tecnovinculares mixtas. Sujeto: Yulia</p>	

Tabla 2. Tipos mixtos de trayectorias vinculares

Nueve patrones diferenciados, es decir nueve configuraciones o modos de relacionar entornos maquínicos y génesis de vínculos. Más complejos unos que otros, más tecnocentros unos o vinculo-centros otros, más mono o politecnológicos, estos patrones

nos recuerdan, una vez más, que las figuras más celebradas y populares sobre lo que se supone es la disposición tecnofílica natural de los jóvenes urbanos, esto es su inclinación a la voracidad tecnológica y su tendencia dual ora hacia una suerte de colectivismo orgiástico y tribal, o hacia una repulsa casi sociopática, individualista, ensimismada y retrotraída, no es más que una reductora representación de la diversa y compleja marcha de estos ciudadanos que trazan su destino y sendero entre agentes humanos y no humanos variados.

Lo que esta aún precaria clasificación nos deja entrever es la riqueza de formas de sociabilidad que tienen lugar a través de la mediación de cuatro repertorios tecnológicos, el peso de las fuerzas off-line en la construcción de vínculos neotecnológicamente mediados y el gran despliegue de energía y tiempo que los jóvenes invierten en el mantenimiento de dichos vínculos. “El espacio social producido por estas comunicaciones en red no empieza ni termina en la pantalla de la computadora [ni en la de ninguno de los NRT considerados]: por el contrario se interpenetra con las redes sociales presenciales, y ambas se modifican mutuamente” (Finquelievich y Prince, 2007:20). Nos interesa destacar que es justamente allí, en ese repliegue en los modos de encuentro personal y cotidiano, en la experiencia directa de alimentar unos vínculos -y descartar otros- y hacerse a pequeños nichos de comunidad, en donde podemos encontrar expresiones claves de la política entre los jóvenes integrados. Una política que encuentra en el *vínculo afectivo*, uno de sus ejes cruciales y cuestiona la figura del joven urbano solitario, consumista, ególatra y enclaustrado el mundo de las pantallas y el ciberespacio.

Y entonces la siguiente pregunta es ¿de qué manera se relacionan las diversas formas de construcción de vínculos sociales con las posibilidades de una gestión política o al menos de un más allá de la anécdota y la mirada excesivamente optimista sobre los jóvenes urbanos integrados? Quizá sea Derrida (1998) quien mejor ha sabido señalar las profundas ataduras entre política, amistad, fraternidad y democracia. En un sentido similar Hard y Negri (2004) proponen que el amor puede convertirse punto de apoyo para la construcción de un mundo social diferente. Una concepción que lo saque de la esfera de lo individual y lo ponga en función de la esfera de lo público-político, proyectado hacia la sociedad y la colectividad en general. La amistad, dice Derrida, está basada en la *philia* con quienes hacemos nuestros amigos; es una opción humana fundada en la libertad de elección, por eso ni los esclavos ni los tiranos tienen ni amigos ni enemigos. La

democracia, en tanto gran acuerdo social de fraternidad entre ciudadanos, encuentra su fundamento político en la *familiaridad de elección* que subyace a la amistad. La *philia* es una experiencia humana que requiere enriquecerse, en tanto punto de partida para la construcción de los dos principios centrales de la democracia: el respeto y la responsabilidad con el otro. “Estas dos dimensiones se cruzan en la ética o en la virtud de la amistad: fraternidad responsable *ante* la razón, cuando ésta hace de la idea de igualdad una obligación”. (Derrida, 1998:304). Si adicionalmente comprendemos la política como “la experiencia genéricamente humana de comenzar algo nuevo, la exposición a los ojos de los demás, una relación íntima con la contingencia y lo imprevistos” (Virno, 2003:49), podemos reconocer el potencial político que hay en las habilidades subjetivas de los jóvenes contemporáneos: su extraordinaria capacidad de moverse en mares sociales siempre cambiantes, su tenacidad para surfear en las turbulentas aguas contemporáneas sin que el miedo a naufragar los paralice, su capacidad para vivir el presente sin sucumbir al pánico frente a un por-venir incierto y desalentador. Este vivir el presente que hasta hace muy poco se asociaba a los sectores populares, constituye una de las características más destacadas de las subjetividades políticas de los jóvenes participantes. Tal como la Educación Popular se ha encargado de señalarlo, esta forma de encarar el porvenir, constituye una táctica para invertir un futuro que se vislumbra poco cierto y frágil. Es significativo que para la mayoría de los participantes, la letra de una canción de salsa denominada “Yo no sé mañana” -de moda a principios de 2010- recoja su percepción respecto al futuro, o mejor, su interés por vivir el presente, por “no gastarle mente el futuro”:

*“Esta vida es igual que un libro,
cada página es un día vivido,
no tratemos de correr antes de andar,
esta noche estamos vivos,
sólo este momento es realidad”*

(Apartes de la canción “Yo no sé mañana” interpretada por Luis Enrique).

Vivir el presente. Amar en el presente. Disfrutar el presente. Y sin embargo, construir lazos fuertes y duraderos de afecto y de pertenencia “al lugar”. Esa parece ser la notable habilidad que algunos grupos de jóvenes urbanos integrados están desarrollando para habitar el mundo que les tocó vivir. Presentismo que no implica desconocimiento ni

despreocupación por el país o por temáticas como el medioambiental, la injusticia, la pobreza, el desempleo creciente, entre otras. Y aunque pueda resultar paradójico, si bien, en los jóvenes entrevistados encontramos sensaciones de malestar e impotencia con respecto al mundo social, éstas no se traducen, necesariamente, en visiones pesimistas o desalentadoras frente al por-venir. La tierra, lo telúrico hacen presencia en los discursos de los jóvenes: el planeta, por el que todos se preocupan; la patria que aman profundamente aunque muchas veces les duela); la ciudad natal, la localidad en donde viven y en donde quieren vivir siempre.. En ese sentido, es necesario matizar las consideraciones que sobreestiman las dinámicas nomádicas, sobreindividualización, las identidades de los jóvenes como evanescentes y desterritorializadas. La eficacia de los nuevos repertorios tecnológicos en la mediación de vínculos sociales reside en que articulan la fuerza de los vínculos off-line y las complejas dinámicas vitales de los participantes. La centralidad de dichos repertorios radica en la permanencia, no la supresión o reemplazo, de las formas vinculares off-line. Es el aglutinamiento de dinámicas que ocurren y proceden de diferentes lugares en el tiempo y la vida cotidiana de los jóvenes, lo que permite comprender y explicar su destacada presencia vincular.

Tal como lo señala Escobar (2007) “el lugar” -comprendido como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija- sigue siendo importante en la vida de la mayoría de las personas. Muy probablemente para la mayoría de los jóvenes urbanos integrados, el sentimiento de pertenencia es más significativo de lo que suele señalarse. Aún en medio de condiciones adversas para soñar y creer, los jóvenes, tienen *esperanza* en el futuro. Pero esa esperanza es una potencia que reclama condiciones para materializarse. Con la *esperanza* puede suceder lo que ocurre en las sociedades con alto índice de desempleo: la gente no trabaja no porque carezca de habilidades para desempeñar una labor, sino porque las circunstancias sociales (cualesquiera que ellas sean) no le permiten desplegar esas habilidades. Lo mismo pasa con la *esperanza* como expresión de lo político entre los jóvenes urbanos: está allí como latencia; que se realice o se frustre, no es responsabilidad únicamente de la biografía individual de cada joven. Ésta es una forma de revertir la hipótesis de que los jóvenes no están interesados en la política; de lo que se trata es de explorar y vehiculizar esas *esperanzas* que están como potencia. Pensamos que la

educación tiene mucho que hacer allí. Y para ello, Freire y la Pedagogía Crítica, resultan fundamentales.

B. En tanto máquinas de crear. Otro de los usos centrales de los NRT es respecto a la posibilidad que nos dan de crear y producir: desde textos escritos, pasando por libros, piezas musicales, páginas de Internet, bases de datos, etc. Y en el caso de los jóvenes, podemos hacer el ejercicio de revisar lo que hacen los jóvenes que tenemos cerca de nosotros; en general, en todos podemos encontrar una gran riqueza de inventiva y creatividad: música, videojuego, páginas de Facebook, etc. Cada una de esas producciones deben ser consideradas como obra, en el sentido de Sennett (2009). Producir objetos físicos “proporciona una visión interior de las técnicas de la experiencia capaces de moldear nuestro trato con los demás. Tanto las dificultades como las posibilidades de hacer bien las cosas se aplican al establecimiento de relaciones humanas. Los desafíos materiales, como el trabajo de las resistencias o el manejo de las ambigüedades, ayudan a comprender las resistencias que unas personas desarrollan con respecto a otras o las inciertas fronteras entre ellas” (Sennett, 2009:355). Esta capacidad para producir obras tiene al menos tres derivas políticas. La primera, referida al sentido que liga la capacidad de reconocer, manipular y dar forma a los materiales, con la experiencia de mejorar y cualificar la capacidad para moldear las relaciones con los otros seres humanos. La segunda, representada en el extraordinario valor subjetivo y social que engendra el marcaje como un modo de “resistencia” a un mundo que amenaza con la homogenización y la administración de la diferencia. Y la tercera, expresada en los procesos de identificación, de reconocimiento y autoestima que los sujetos experimentan respecto a las obras producidas, en contraste con las formas actuales de dominación y alienación.

Si analizamos con detenimiento la cantidad de tiempo, de los recursos (materiales, afectivos, creativos, temporales, etc.) que cada joven invierte en la producción de su obra, podemos también comprender la centralidad educativa que tiene este tipo de trabajos que se realizan al margen de los condicionamientos económicos y que se basa en el aprendizaje como experimento compartido. Por ello afirmamos que las obras neotecnológicamente mediadas que los jóvenes urbanos integrados realizan deben ser valorizadas y reconocidas en lo que tienen de potentes: son formas de *trabajo liberad*; esto es, un trabajo que se realiza por el placer de realizarlo, que se basa en la experimentación y creación

permanentes. Son también excelentes laboratorios sociales en tanto ponen de relieve lo que tiene la gratuidad, el placer del trabajo bien realizado, la creatividad puesta en función de la solución de problemas. Así como “para trabajar bien, la gente necesita libertad respecto de las relaciones entre medios y fines” (Sennett, 2009), aprender bien requiere desamarrar el aprendizaje de las coacciones de los resultados y ponerlo en función del sencillo placer de la experimentación y la creación. “El trabajo que se mantiene impregnado de juego es arte”, dice Dewey (citado por Sennett, 2009:353), y es allí donde podemos conectar las obras neotecnológicamente mediadas, su potencia política y su riqueza educativa. El orgullo por el trabajo propio como recompensa de la habilidad y el compromiso que está presente en las diversas formas de artesanía y por supuesto, en las obras neotecnológicamente mediadas que producen los jóvenes urbanos, constituye una forma explícita de llenar de *sentido* el mundo que les correspondió habitar e igualmente en un punto de partida novedoso para el desarrollo de las competencias políticas y educativas que, como lo hemos mencionado, se despliegan de modo privilegiado en este tipo de *trabajo liberado*.

Los usos que los jóvenes hacen de los nuevos repertorios tecnológicos combinan formas heredadas y emergentes que también alertan sobre las extraordinarias formas de relación con las tecnologías que las nuevas generaciones están poniendo en marcha. Así como en otros estudios lo hemos encontrado para la moda y el cuerpo (Gómez y González, 2003), respecto a los repertorios tecnológicos, la actitud del *editor* -que combina, mezcla y altera tiempos y prácticas diversas- es la que parece dominar entre los jóvenes participantes: experiencias que fusionan tiempos culturales diversos; prácticas tradicionales que se vuelven objeto de reflexión académica y que paralelamente se registran y sistematizan a través del computador; prácticas de dibujo que se inician en imágenes digitales bajadas de Internet, luego son calcadas de la pantalla del computador para convertirse en objetos creativos (tarjetas, carteleros, etc.) y, posteriormente se digitalizan para volver a circular a través de Internet; la capacidad para conectarse con públicos con estilos y gustos musicales diversos; el interés de hacer públicos saberes y conocimientos diversos; el afán por coleccionar y armar una memoria para las generaciones venideras; entre otros. No obstante, como lo hemos dicho, este potencial de conocimientos y habilidades presentes en las dinámicas vinculares y las obras neotecnológicamente mediadas de los jóvenes urbanos pueden ser cooptados por el mercado laboral, relegados

hasta hacerlos sucumbir en el olvido o bien pueden desarrollarse o cualificarse. “Pero la falta de garantías, ya es algo a lo que hemos tenido que acostumbrarnos. ¿Por qué no hacer de esa necesidad [de comprometernos políticamente] la *virtud* de un pensamiento fuerte que todavía, como dijo alguien, tiene todo un mundo por ganar?” (Grüner, 2002:404).

3. ¿Cuáles retos nos plantea a los educadores estudiar las relaciones entre jóvenes y NRT?

Son varios los retos que estas reflexiones pueden plantearnos a nosotros como educadores. El primero, tiene que ver con la necesidad de que los maestros estemos – como dice Freire- siempre dispuestos a la inteligencia de lo nuevo, a abrirnos a la comprensión nuevas temáticas, preguntas y cuestionamientos que, “aunque a veces nos espante e incluso incomode, no puede considerarse sólo por eso, un desvalor” (Freire, 2001:40). En consecuencia, un paso importante para dar es poner en suspenso el lenguaje transaccional de la educación instruccional y reconocer el extraordinario vigor educativo que tienen la matriz simbólico-dramático (Sunkel, 1985), la estética popular del carnaval (Bajtín, 1990) y, en una palabra, lo que todos podemos reconocer con algún grado de convergencia bajo el nombre de *recreación*. La fiesta, el carnaval, el juego, la inversión de deseo, el arte, los modos actuales de creación de vínculos, las experiencias estéticas, las obras tecnológicamente mediadas constituyen probablemente la forma exacta de la diversidad reconciliada y productiva, radicalmente diferenciada e inventiva, imaginativa. Pensar la belleza, las dinámicas expresivas y simbólicas, el problema de la creatividad social se nos plantea como uno de los desafíos más importantes de la educación hoy. De otra manera, toda la recreación social terminará instrumentalizada por la comunicación estratégica y las técnicas de entretenimiento social que desde las instituciones estatales y privadas apelan a las cosas del arte, el juego, la diversión y la fiesta para hacer convocatorias, masajear, reconfortar y armonizar de manera automática los conflictos. En consecuencia, encarar las crisis por las que atraviesan los habitantes urbanos, la inseguridad que nos afecta a todos en el mundo fluido y cargado de desregulaciones que habitamos (Bauman, 2003; Sennet, 2000), le permite a la Educación construir pistas de trabajo para atender esta dimensión no racional de la vida, que Bauman (2003) resume muy bien como la incesante búsqueda del equilibrio entre libertad y seguridad.

Pero esta perspectiva sólo es posible en la medida en que logremos evitar caer en miradas tecnófilas o celebratorias perse de la juventud y de lo nuevo. En ese sentido también es necesario avanzar en una comprensión equilibrada de la relación entre escuela y nuevos repertorios tecnológicos, evitando tanto los autoritarismos como los espontaneismos que dejan a los estudiantes “abandonados” a sí mismos, a sus caprichos y fantasías (Freire, 1993 y 2004). En tanto migrantes en el tiempo, los adultos debemos reconocer que la cultura con la que crecimos no constituye una guía segura para el presente y que, como quien llega a un país extraño, los únicos modelos con los que contamos son nuestras propias adaptaciones e innovaciones experimentales (Mead, 2002). Asistimos a una transformación cultural profunda y radical: hoy “los jóvenes de todos los países comparten un tipo de experiencia que ninguno de sus mayores tuvo o tendrá jamás. A la inversa, la vieja generación nunca verá repetida en la vida de los jóvenes su propia experiencia singular de cambio emergente y escalonado. Esta ruptura entre generaciones es totalmente nueva: es planetaria y universal” (Mead, 2002:94). Y se puede superar en tanto decidamos aprender junto a los jóvenes, cuáles son los mejores senderos por los que transitar (Freire, 1993; Mead, 2002; Martín Barbero, 1996 y 2003). En el mundo contemporáneo, quizás más que nunca, resulta decisivo mantener vigente tanto esa mirada esperanzadora frente a las generaciones jóvenes y como el papel problematizador del maestro, que la Pedagogía Crítica ha reiterado (Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1997; McLaren, 2003). La escuela puede establecer puentes intergeneracionales de encuentro crítico, de moderación y compensación de las limitaciones y restricciones de los repertorios tecnológicos, esto es, su tendencia a mutilar y desanclar los signos y símbolos de las raíces socioculturales y del entramado vital que les da sentido. Maestros, adultos y escuela provenimos de un tiempo histórico distinto al de nuestros jóvenes pero habitamos el mismo espacio social: *la contemporaneidad*. Ese representa nuestro principal punto de intersección y encuentro. Sólo a partir de este reconocimiento es posible entablar el diálogo crítico freiriano; sólo así es posible ver espacios y problemas sociales comunes frente a los cuales adultos, maestros, escuela y jóvenes tenemos mucho que decir y que aprender... así provengamos de tiempos históricos *no sincrónicos*.

En lo referente a la Cultura Política de los jóvenes, lo que hemos podido reiterar una y otra vez en nuestro trabajo, es que los jóvenes sí tienen una apuesta política aunque

muchas veces esta apuesta no coincide con las formas hegemónicas y partidistas de gestión de lo político. En ese sentido, proponemos hablar de “Cultura Política de Resistencia a la Impotencia” referida a las distintas formas de toma de decisiones y operacionalización de acciones para crear, mantener, transformar un orden social cuyos contornos no se experimentan posponiéndolos a su realización *efectiva* en el futuro, sino disponiendo su realización *afectiva* en el presente. Una cultura política cuyas características hemos intentado delinear a partir de cuatro atributos: la turbulencia emocional; la experiencia exquisita; la redundancia y pluralización; y la potencia de la experimentación. Estos cuatro atributos tienen en común cierta celebración de lo inútil, de lo no rentable, de la indefinición de los medios y los fines, de la experimentación que no lucra, del trabajo que libera, del enriquecimiento continuo de las necesidades, del esfuerzo impagable. Y es allí donde reside la fuerza y forma concreta de esta *resistencia* al orden de un mundo que, a los ojos de muchos jóvenes urbanos, tiende a generar sensaciones de impotencia y malestar, justamente por lo que tiene de incontrolable, de fragmentario y de cambiante. Lo inútil revela los contornos de aquello que no tiene sentido para el orden de vida dado, su rentabilidad de corto plazo, su compulsión a mercantilizarlo todo, su necesidad de lucrar y asignar valor de cambio a todo bien, toda práctica, todo esfuerzo. Estas prácticas inútiles encarnan y destacan los límites y rasgos de otro tipo de orden social en que la invención de la belleza, el trabajo que recrea la propia experiencia, la experimentación con diferentes tipos de vidas, el desarrollo de lo exquisito y el enriquecimiento continuo de la necesidad sean posibles, de manera general, y no en los pequeños nichos de tiempo y espacio en que hoy espejean.

Bibliografía

- BAJTIN, Mijail (1990). *La cultura popular en la edad media. El contexto de François Rabelais*. Alianza Editorial. Madrid.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo Veintiuno. Madrid.
- CASTELLS, Manuel; FERNÁNDEZ-ARDEVOL, Mireia; LINCHUAN QUI, Jack; SEY, Araba (2007). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Ariel. Barcelona.
- DERRIDA, Jacques (1998). *Políticas de la amistad*. Editorial Trotta. España.
- ESCOBAR, Arturo (2007). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?” En: <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2007/08/escobar-lugardenaturaleza.pdf>. Consultado en marzo de 2010.
- FINQUELIEVICH, Susana y PRINCE, Alejandro (2007). *El (Involuntario) Rol Social de los Cibercafés*. Editorial Dunken. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Tercera edición. Siglo XXI. México.

- FREIRE, Paulo (2001). *La Pedagogía de la Indignación*. Ediciones Morata. Madrid
- FREIRE, Paulo (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Novena edición. Siglo XXI. México.
- GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, Henry y McLAREN, Peter (1997). “La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo”. En: McLAREN, Peter (Editor). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós. Barcelona.
- GÓMEZ, Rocío y GONZÁLEZ, Julián (2003). *Design: diseñar/designar el cuerpo joven y urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Colciencias – Universidad del Valle. Anzuelo Ético Editores. Cali.
- GRÜNER, Eduardo (2002). *El fin de las pequeñas historias: de los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*. Paidós. Buenos Aires.
- HARD Michael y NEGRI Antonio (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Editorial Debate. Barcelona.
- McLAREN, Peter (2003). “Pedagogía crítica en la época de la resignación”. En: *BARBECHO. Revista de reflexión socioeducativa # 2. Abril-diciembre de 2003*. En: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF>. Consultado en junio de 2008
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (1996). “La juventud es más que una palabra”. En: MARGULIS, Mario (editor), *La juventud es más que una palabra, ensayos sobre cultura y juventud*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1996). “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la Comunicación”. En: *Revista Nómadas No. 5. Octubre de 1996*. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos. Universidad Central. Bogotá.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2003). *La educación desde la comunicación*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Bogotá.
- MEAD, Margaret (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Gedisa. Barcelona.
- MUMFORD, Lewis (1987). *Técnica y civilización*. Alianza editorial. Madrid
- PÉREZ SOTO, Carlos (1996). *Sobre la condición social de la psicología. Psicología, epistemología y política*. Ed. Lom/Universidad ARCIS. Santiago de Chile
- PISCITELLI, Alejandro (1995). *Ciberculturas en la era de las máquinas inteligentes*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SENNET, Richard (2000). *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. 2ed. Editorial Anagrama. Barcelona.
- SENNET, Richard (2009). *El artesano*. Anagrama Colección Argumentos. Barcelona
- SUNKEL, Guillermo (1985). *Razón y pasión en la prensa popular*. ILET. Santiago de Chile.
- VIRNO, Paolo (2003). *Gramáticas de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporánea*. Edición Traficantes de sueños. Madrid.