

# Mutaciones comunicativas y culturales en la escuela

Communicative and Cultural Mutations in the School  
Mutações comunicativas e culturais na escola

Arlovich Correa Manchola\* | Édgar Diego Erazo Caicedo\*\*

\* Licenciado en Lingüística y Literatura de la USCO. Magíster en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CEANJ. Profesor de planta de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad del Tolima. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6982-4783>. Correo electrónico: [acorrea@ut.edu.co](mailto:acorrea@ut.edu.co)

\*\* Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la USCO. Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario de la USCO-Cinde de Manizales. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CEANJ. Estancia posdoctoral en la UBA. Profesor de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4450-0245>. Correo electrónico: [eddie@ut.edu.co](mailto:eddie@ut.edu.co)

## Resumen

El presente artículo está instalado en el campo de los estudios culturales en América Latina. El trabajo usa técnicas etnográficas para observar las interacciones comunicativas y culturales de los jóvenes en la escuela, y la interacción entre maestros y estudiantes en la ecología de los medios, las migraciones digitales y las mutaciones en la cultura y la comunicación. El propósito de la investigación fue aclarar los contextos y los cambios culturales en las instituciones educativas en una región periférica de Colombia. En ese contexto los maestros, provenientes de la cultura oral, intentan enseñar la cultura escrita de la escuela a los jóvenes que nacieron y viven en la ecología de las pantallas y la cultura audiovisual-icónica-digital. En ese sentido, dibuja un mapa nocturno de este nuevo "territorio comanche" de mutaciones culturales, experiencias comunicativas e interacciones humanas en una escuela emergente en una sociedad desigual, hiperconectada pero con brecha digital. En estos contextos este trabajo tuvo como objetivo responder las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de comunicación es posible entre maestros y estudiantes, en base a sus experiencias con las tecnologías de la información y la comunicación? ¿Cómo podemos mejorar la comunicación de estas culturas y el fortalecimiento de una educación crítica, relevante y liberadora? Los hallazgos sugieren que la escuela necesita ser interactiva y adaptar su tradición oral como una interfaz que tenga una conversación con los contextos tecnológicos del estudiante.

## Abstract

This article is installed in the field of Latin American's cultural studies. It uses ethnography techniques to observe the communicative and cultural interactions of young people in the school, and the interaction between teachers and students in the media ecology, digital migrations and mutations in culture and communication. The research's purpose was to clarify the contexts and the cultural changes in institutions for education in a peripheric region of Colombia. In that context, teachers coming from the oral culture try to teach the written culture of the school to young people who were born, and live, in the ecology of screens and the audiovisual-iconic-digital culture. In that sense, it draws a night map of this new "Comanche territory" of cultural mutations, communicative experiences, and human interactions in an emerging school under an unequal society, hyper-connected, but digitally divided. In these contexts, this work aimed to answer the following questions: What kind of communication is possible between teachers and students, based on their experiences with information and communication technologies? How can we improve the communication of these cultures, and the strengthening of a critical, relevant and liberating education? The findings suggest that the school needs to be interactive and adapt its oral tradition as an interface that have a conversation with the student's technological contexts.

## Resumo

Este artigo está instalado no campo dos estudos culturais na América Latina. O trabalho utiliza técnicas etnográficas para observar as interações comunicativas e culturais dos jovens na escola e a interação entre professores e alunos na ecologia da mídia, migrações digitais e mutações na cultura e na comunicação. O objetivo da pesquisa foi esclarecer os contextos e as mudanças culturais nas instituições de ensino de uma região periférica da Colômbia. Nesse contexto, os professores, oriundos da cultura oral, tentam ensinar a cultura escrita da escola aos jovens que nasceram e vivem na ecologia das telas e na cultura audiovisual-icônica-digital. Nesse sentido, ela desenha um mapa noturno desse novo "território comanche" de mutações culturais, experiências comunicativas e interações humanas em uma escola emergente em uma sociedade desigual, hiper conectada, mas com vão digital. Nesses contextos, este trabalho teve como objetivo responder às seguintes perguntas: Que tipo de comunicação é possível entre professores e alunos, com base em suas experiências com as tecnologias da informação e comunicação? Como podemos melhorar a comunicação dessas culturas e o fortalecimento de uma educação crítica, relevante e libertadora? Os resultados sugerem que a escola precisa ser interativa e adaptar sua tradição oral como uma interface que conversa com os contextos tecnológicos do aluno.

---

**Recibido: 23 | 08 | 2019**

**Evaluado: 15 | 05 | 2020**

Cómo citar este artículo: Correa Manchola, A. y Erazo Caicedo, É. D. (2020). Mutaciones comunicativas y culturales en la escuela. *Revista Aletheia*, 12(1), 157-174.

### **Palabras clave**

mutaciones culturales, migración digital, hipertextualidad, comunicación, interfaz.

### **Keywords**

cultural mutations, digital migration, hypertextuality, communication, interface.

### **Palavras chave**

mutações culturais, migração digital, hipertextualidade, comunicação, interface.

---

## Introducción

---

### Escenas mutantes: la escuela enredada

**R**ecibimos el siglo **xxi** con tanto júbilo y alborozo que no nos dimos cuenta que la escuela le amaneció al siglo enmarañada de cables. Y no era para menos: habíamos sobrevivido a la fatídica premonición de medios, anunciantes y expertos en tecnología de que el temido Y2K (el posible fallo de los sistemas al pasar el conteo del año 99 al 00) haría descarrillar trenes, desorientar aviones en pleno vuelo y vaciar las arcas de los bancos al filo de la medianoche. El cambio tecnológico se anunciaba como el apocalipsis de dioses informáticos más entendidos que nosotros y con la autoridad necesaria para avizorar las desgracias.

Así las cosas, el nuevo siglo nos tomó reponiéndonos del susto y preparándonos para recibir el anunciado augurio de una nueva era de máquinas que pensaban, universos virtuales y guerras de las galaxias. Los maestros no habían terminado de aprender a conectar un viejo betamax o un novísimo DVD, cuando empezaron a conectarse proyectores de video y tableros electrónicos que prometían volver al aula "inteligente" (Pallares, Gómez y García, 2016).

Aunque los cambios eran tímidos, ya se evidenciaban los fracasos que la inserción de tecnologías había dejado atrás a finales del viejo siglo, abandonado con el desdén con el que dejamos atrás los colombianos las cosas viejas. La mítica campaña televisiva del presentador de televisión don Alfonso Lizarazo, "lleva una escuelita en tu corazón", había llevado televisores a las escuelas, los cuales nunca terminaron de usarse eficaz-

mente con propósitos educativos. Así lo atestiguaron maestros urbanos y rurales en sus relatos biográficos. Además, la política de "computadores para educar" terminó siendo llamada por profesores de las escuelas rurales del Tolima "computadores para arrumar", seguramente porque dejó en las instituciones educativas rurales montones de equipos sin encender por la ausencia de energía eléctrica, el mal estado de artefactos de segunda mano o la insuficiencia de las pilas solares a las que estaban conectados. La escuela se llenó de equipos en los escaparates, pero nunca fue claro para la comunidad educativa para qué era que servían en el aula; y es que, además, como en la canción que tarareaban los abuelos a finales de los setenta, "las penas y las vaquitas se van por la misma senda, las penas son de nosotros, las vaquitas son ajenas", esos computadores eran ajenos, no había vínculos con ellos, eran extraños a la cultura escolar. Había inclusión de tecnologías, pero no apropiación de estas.

No sería el primer fracaso de emprendimientos similares, seguramente, pero ya se anunciaba en el naciente año 2000 la educación del futuro, el *e\_learning*, la educación virtual; la escuela hiperconectada; la *m\_learning* (móvil learning: aprendizaje con dispositivos móviles); la *peeragogy* (educación p2p, según propuesta de Howard Rheingold) o la *edupunk*, que futurizaba desde su cátedra-laboratorio en la Universidad de Buenos Aires un entusiasta filósofo y un nutrido grupo de profesores, quienes diseñaron un *edupunk aplicado* (Piscitelli, Gruffat y Binder, 2012).

Además, si el auge de la innovación tecnológica era tan visible, no lo era la nueva

generación que estaba creciendo a la luz de las pantallas, la primera generación de nacidos una década atrás: los *nativos digitales* de Prensky (2011, p. 34).

El asunto poco a poco fue visible cuando los profesores empezaron a notar que no entendían a sus estudiantes, que no podían comunicarse con ellos, que eran seres difícilmente amoldables a las lógicas de la escuela. Estos jóvenes en sus primeros años jugaban con máquinas electrónicas en el barrio (los que vivían en la ciudad), vieron televisión satelital desde chicos y pidieron de regalo de 15 años un BlackBerry (el balance que hicimos en el presente estudio de los regalos más pedidos durante el 2011 en graduados de secundaria en Ibagué dio como ganador el celular BlackBerry). Cuando terminaron el bachillerato, ya habían abandonado el Hotmail, las salas de chat, MySpace y el Messenger, que no usaron sus maestros, y migraron cultural y tecnológicamente de la web al blog, a las redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram, a la web 2.0 y a la transformación del teléfono celular. Fue tanto así que muchos de estos jóvenes al final de la primera década del nuevo siglo llevaron sus dispositivos tecnológicos a la clase para *troleear* a sus maestros, ridiculizarlos en YouTube, y crear *viralidad* y risas dentro y fuera del aula. *Las clases se estaban llenando de ruidos* y se empezaba a *minar seriamente la autoridad del maestro* en ella.

Así las cosas, al entrar a la segunda década del siglo, nos cayó encima la torre gemela de la renuncia pública (en un blog) de un profesor universitario, cansado de que “no me puedo comunicar con los nativos digitales”, según escribió. Su renuncia generó un acalorado debate a *la colombiana* en foros de Internet, un editorial en la gran prensa, una decena de artículos de opinión y uno que otro comentario en las aulas de clase: los profesores no saben comunicarse con sus estudiantes.

Y aunque el debate quedó allí, fue claro el impacto que tuvo el asunto para quienes veníamos pensando el tema de la educación en los contextos del cambio cultural, la comunicación y las tecnologías. El problema emergente era *el malestar profundo de algunos maestros ante una nueva generación de estudiantes conectados a sus aparatos pero aislados del ambiente de la clase*. Muchos de ellos pedían a gritos, en sus sesiones escolares, que los auxiliaran y los sacaran del aburrimiento.

Por supuesto, ¿qué podía hacer un profesor ante tal aburrimiento? Ya habían anunciado Corea y Lewkowicz que habíamos pasado *de la pedagogía del oprimido a la pedagogía del aburrido*, por cuanto “la escuela ya no es lo que era” (2004, p. 19). Al parecer, a los docentes no se nos

reclamaba ya la noble tarea de la emancipación sino la espuria del entretenimiento.

¿Cómo retenerlos en clase y proponerles un sueño distinto al de deambular por ahí sin rumbo alguno? O “hanguendo”, como sugería Mizuko Ito (2010), es decir teniendo distintas experiencias mediadas por los artefactos de comunicación.

Y como los maestros no estaban para entretener sino para formar, pues el escenario que se dibujaba era bastante complejo. ¿Qué hacer cuando el estudiante percibe la clase como un lugar de confinamiento en el que se aburre enormemente? ¿Y quiénes eran estos estudiantes? ¿Cómo hacía el profesor para mantenerlos en clase y, mejor aún, comunicarse con ellos? ¿Cómo entender lo que estaban hablando entre ellos si era tan difícil leer sus escrituras?

Las miradas se centraron sobre esta nueva generación de estudiantes que empezaban a ser mirados por sus profesores como seres venidos de otro tiempo, o que parecían unos *bárbaros* que venían a derribar con su bullicio y sus cacharros de silicio-ion-litio las catedrales del saber de la cultura letrada, como lo avizoraba Baricco en su *Ensayo sobre la mutación*:

Profesores competentes, desde sus cátedras, miden en los silencios de sus alumnos las ruinas que ha dejado a su paso una horda a la que, de hecho, nadie ha logrado, sin embargo, ver. Y alrededor de lo que se escribe o se imagina aletea la mirada perdida de exégetas que, apesadumbrados, hablan de una tierra saqueada por

depredadores sin cultura y sin historia. Los bárbaros, aquí están. (2006. p. 14)

Pero, ¿qué maestros estaban en contacto con estos jóvenes? En su gran mayoría, eran maestros que se habían formado en la cultura oral. Algunos representaban el gran logro de muchos hogares colombianos, pues eran los primeros graduados de sus familias. Eran los egresados de los procesos de formación en educación a distancia en ciertos casos o, en otros, formados como licenciados en universidades públicas y privadas. En el departamento del Tolima esa era la constante.

Estos maestros del Tolima habían sido formados en una escuela con niveles de exigencia que rayaban en la crueldad. El fuerte disciplinamiento que ejercían sus maestros sería un recordatorio perenne:

Tuve estudios de primaria pasados por la mano dura de una rectora que parece haber salido de las filas de la ss nazi, sentí lo que es el dolor de la tortura: una vez por estar hablando en el salón de clases, debí arrodillarme sobre frijoles en el centro del patio del colegio, en pleno rayo de sol sosteniendo un ladrillo con los brazos estirados hacia arriba. A esto se le llamaba disciplina. Escuchando día a día a mí maestra decirme “usted no va a pasar de primaria”, decidí por algún motivo (llámese rebeldía, resistencia o simplemente el amor firme de mi abuela) proponerme lo contrario, terminar el bachillerato. (Diana M., 32 años, profesora de secundaria en Ibagué)

A la generación anterior había que disciplinarla, la presente exigía que la mantuvieran entretenida, como si las instituciones educativas fueran un *reality show*. Y, por supuesto, los profesores no estaban preparados para semejante reto.

Ese es el reto que se ha querido abordar en el presente estudio: esclarecer las escenas de los cambios culturales en las instituciones educativas de la región; trazar los *mapas nocturnos* de este nuevo *territorio comanche* de mutaciones culturales, experiencias comunicativas e interacciones humanas en una escuela emergente: *la escuela en una sociedad desigual, con una profunda brecha digital, pero hiperconectada*.

### **Escenas mutantes: Transformers, máquinas que barren con todo en la escena que va de la pedagogía del oprimido a la pedagogía del aburrido**

Mientras avanzábamos en este estudio, mucho de lo sólido que encontramos se deshizo en el aire. El vecindario se hizo topología de *GPS*, se acotó el espacio y se transformó la noción de distancia. Se aceleró el tiempo: de siglos de transformaciones culturales históricas que nos llevaron de la palabra junto al fuego a la inscripción en la piedra, y del alfabeto al tipo móvil de la imprenta, pasamos al tiempo acelerado de la instantaneidad interconectada (si se quiere: de la oralidad a la escritura, de la escritura a la era Gutenberg, de la cultura letrada a la digital).

La aldea en *far far away* quedó más cerca y el *oikos* tuvo *cuarto propio conectado* (Zafra, 2010). "La digitalización diluía los datos, haciéndolos ligerísimos e inmateriales. Textos, sonidos e imágenes quedaban en una nada que era posible convocar desde la nada gracias a instrumentos que eran cada vez más pequeños: como si hubieran querido retirarse de la realidad y ocupar cada vez menos mundo físico", me dijo Baricco, en texto digital traducido del italiano en mayo del 2019 y disponible en un molesto archivo que a duras penas se deja subrayar en Adobe Digital Edition, por unas cuantas morrocotas de plata (cosas de la guerra comercial entre plataformas que reproducen, almacenan y circulan el saber para el consumo de una *elite* letrada).

Y es que el último cuarto del siglo *xx* incubó una *revolución* que era ante todo una de tipo *mental*, la misma a la que Alessandro Baricco le atribuyó la revolución tecnológica, pues para el lúcido italiano que avizó la *mutación* que atizaban los *bárbaros* "un nuevo tipo de inteligencia ha generado los ordenadores". ¡Vaya si hay que mapear con Street View esta nueva geografía! Pero sí andaban todos pensando lo

contrario: que era todo culpa de las TIC, los cacharros esos, que era solo la tecnología la que nos estaba cambiando.

En este paisaje de la mutación, y concentrados en analizar la maleza en las prácticas comunicativas y culturales, muchos nos quedamos mirando el árbol, y se creció el bosque y hubo deforestación: metieron máquinas enormes al terreno que barrieron con todo: Google, Amazon, Facebook, Microsoft, tremendas máquinas de barrer cosas (bueno, hace 20 años —“que 20 años no es nada, que febril la mirada...”— no existían YouTube, el iPhone, Facebook, Twitter, Blogger, Instagram, Skype, Spotify, Netflix, YouPorn, Airbnb, Uber, WhatsApp, Tinder, Pinterest, Apple Store, Snapchat. “Máquinas” que crecieron muy rápido).

De todo lo que esas máquinas barrieron quedaron fragmentos bajo las alfombras, briznas en los rincones, hojitas desprendidas por el sacudón, guijarros a la vera del camino, prácticas que se renovaron, procesos reinventados y reciclados, innovaciones y reapropiaciones. ¿Cómo mirar esas máquinas arrasando el paisaje y el paisaje mismo que cambiaba? Hemos tenido que ir recogiendo los fragmentos, armando nuevos mapas, pues los que nos heredó la escuela no eran de aquellos que servían en la oscuridad. No eran los *mapas nocturnos* de Jesús Martín-Barbero y, por tanto, “estamos avanzando con las luces apagadas” de Baricco: “para no perderme demasiado, usaré una brújula que nunca me ha decepcionado: el miedo. Sigue las huellas del miedo y acabarás en casa: el tuyo y el de los demás. En este caso resulta bastante fácil debido a que hay miedos sueltos” (Baricco, 2019, p. 13).

Entonces había que rediseñar los mapas para echarnos a andar en este camino de aprendizaje. Y rediseñando los mapas se alteró el paisaje.

¿Qué queda de todo esto? ¿Cómo atraparlo? Si pudiera comunicarlo con la lógica comunicativa de los jóvenes, habría que hacer un *meme*, pero no sería suficiente, habría que animarlo y hacer un *gif*; pero no sería suficiente y habría que hacer un *sticker*.

No sabemos cómo hacer *stickers*, somos *paleo-profesores*, migrantes digitales, así que aquí esbozamos algunas fotografías para que ayude, amable lector, a llenar el álbum de esas transformaciones. Y las escenas de este álbum habría que conectarlas en un relato de más larga duración: el que va de las *Escenas de pudor y liviandad* de Carlos Monsiváis (1981) a las *Escenas de la vida posmoderna* de Beatriz Sarlo (1994). La escena de fondo que va de *la pedagogía del oprimido a la pedagogía del aburrido*.

### ¿Cómo estudiamos la mutación cultural?

En el presente estudio se analizan los procesos culturales de jóvenes escolarizados de la ciudad de Ibagué que entran en conflicto con los procesos culturales de los maestros, provenientes de la cultura oral que enseñan la cultura escrita.

Así, la presente investigación se ubicó en el campo de articulaciones de la comunicación-educación y los procesos culturales. Sus referentes teóricos fundamentales provienen tanto de la teoría latinoamericana de la educación-comunicación-cultura, como de las reflexiones sobre la tecnología y el digitalismo.

En el primer caso, se analizan desde las intervenciones de la comunicación en la educación popular, hasta la pedagogía para la liberación, y en el segundo, las reflexiones en torno a las hipermediaciones y la *cultura de convergencia* (Jenkins, 2008).

Por tanto, la investigación adelantada se propuso establecer los procesos comunicativos y culturales de jóvenes escolarizados en el municipio de Ibagué con el fin de inferir sus conflictos comunicativos en la escuela y propiciar procesos comunicativos en ella.

El abordaje fundamentalmente se hizo desde el método cualitativo con un enfoque etnográfico a partir de la etnografía de la comunicación y la educación. Igualmente, usó la etnografía para analizar las interacciones digitales. El estudio se llevó a cabo en Ibagué, departamento del Tolima, Colombia, mediante el análisis de interacciones comunicativas de jóvenes y maestros. Para tener un panorama nacional, la observación etnográfica incluyó las dinámicas en general de las redes sociales (no atadas a un territorio, al menos en lo que a la geografía tradicional se refiere). El análisis se centró en jóvenes universitarios recién ingresados a sus estudios superiores, y en profesores de secundaria que participaron en los talleres de cultura escolar y en los procesos de formación posgradual, ambos, estudiantes y docentes, vinculados a pregrados y posgrados en la Universidad del Tolima (2010-2018).

Como la investigación aborda las interacciones comunicativas de los jóvenes, fue necesario incluir el análisis de estas en las redes sociales. Para este caso, se trabajó con estudiantes de primeros semestres del Programa de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Tolima en las redes sociales para los cursos del programa. Las redes de mayor uso fueron plataformas educativas como Bligoo, Ning, TuAula-Moodle o Edmodo, gestionadas por los investigadores para iniciar el despliegue hacia otras interacciones en las redes sociales más usadas por los estudiantes: Twitter, Facebook, WhatsApp, Instagram.

Es probable que ahora cuando ya hemos terminado de esbozar las escenas estas hayan cambiado. Seguro por eso no encontramos pronto un asidero, un ancla para asegurar el vaivén de las reflexiones que aquí se presentan. Cuando tuvimos claro el panorama de los blogs y su escritura de largo aliento en el 2006, apareció el cielo de Facebook, y en las escenas se incluyeron fotos de jóvenes cada vez más bronceados, más sonrientes, en más fines de semanas alegres por fuera de la escuela. Y con las fotos vinieron los *banners* animados, los *emoticones* saltarines, los anuncios de feria en las páginas que parecían un campo

minado de hipervínculos escondidos en las escrituras hipertextuales. Luego aparecieron los *memes*, los *gifs* y los videos que convertían el movimiento de los jóvenes en episodios espasmódicos que aún intentamos los viejos profesores saber qué significan. Y llegaron los *stickers*, que los profesores no sabemos hacer, y así ellos se nos alejan más por cuanto reelaboran lenguajes y prácticas expresivas que no conocemos. Siguen empujando los muros de la fortaleza de la escuela. Bárbaros.

¿Qué escrituras eran esas en las pantallas del computador? ¿Cómo leían estas escrituras? Había que hacer una *descripción densa* del naciente universo para poder analizarlo. Y, de nuevo, cambió el escenario. Las pantallas, que se estaban miniaturizando un par de décadas atrás en Silicon Valley, llegaban a insospechados niveles de ligereza y livianidad, y ahora eran más portátiles. Y emergió el *microblog*, una especie de escritura de telegrama hipertextual para minipantallas. Los más jóvenes vieron que este nuevo cielo era bueno y, entonces, nació *pulgarcita*, y ella y ellos, como *tribus del pulgar* (Rheingold, 2004) propusieron cientos de nuevas formas de entretenerse/comunicarse con pares y de alejarse de los torpes dedos de sus maestros, a decir de Serres (2013, p. 8):

Al observarlos, con admiración, enviar más rápidamente de lo que yo nunca podría hacerlo con mis gordos dedos, enviar (digo) sms con los dos pulgares, los he bautizado —con la más grande ternura que pueda expresar un abuelo— Pulgarcita y Pulgarcito. Este es su nombre, más bonito que la vieja palabra, pseudo-científica, de *dáctilo*.

*Ajustemos el foco*: en estas primeras escenas vemos una clara mutación que va del hombre-teclas-pantalla, a la emergencia de las pulgarcitas y pulgarcitos. La posición (¿recuerdan la vieja historia del *homo erectus*?) que empezamos a adoptar con las consolas de videojuegos de los años ochentas, se volvió la del gesto más habitual para nosotros: estar sentados frente a las pantallas. Y por supuesto: esas pantallas incluyen las de los aparatos portables que se han vuelto la extensión de la mano de los más jóvenes: los *dáctilos*.

Estamos inmersos en ese cambio, estamos mutando.

---

### **Pulgarcitas, dáctilos, nativos, mutantes. Chic@s nuev@s en la escuela**

---

Y entonces la escuela quedó inmersa en esta vorágine de mutaciones, algunas de ellas ancladas al auge de las comunicaciones mediadas por las tecnologías. Estas mutaciones permitieron la configuración de nuevos procesos culturales en el entorno de la escuela que generaron conflicto con la tradicional cultura escolar. ¿Qué procesos comunicativos y culturales emergen de la interacción entre los universos culturales de los jóvenes y los maestros en el nuevo ecosistema comunicativo de la escuela?

Desde la aparición de las primeras tecnologías de la información han sucedido distintos cambios sociales. El cine transformó a principios de siglo xx en América Latina los imaginarios de país, y construyó estereotipos de lo femenino y lo masculino. Introdujo la imagen en movimiento y un lenguaje hecho de gestos, sugerencias, guiños, paisajes. El

cine es, en palabras de Carlos Monsiváis, una “migración esencial del siglo xx” (2000, p. 159)

La radio introdujo la escucha, reelaboró la oralidad y llegó a distintos sectores de población urbanos y sobre todo rurales. Hizo evidentes voces, expresiones y formas de ser propias de la diversidad nacional. Con la radio en Colombia y en América Latina se construyeron imaginarios de nación. La modernidad latinoamericana *no vino de la mano del libro*, vino de la radio y la masificación de los medios, ha insistido Jesús Martín-Barbero a lo largo de su obra (1996, 2004, 2014).

La televisión proporcionó, junto con el cine, el encanto de las imágenes en movimiento y el sonido sincronizado con ellas, pero esta vez en la esfera cotidiana del hogar. La televisión transformó las rutinas familiares, fragmentó el espacio del hogar y especializó las audiencias.

Los desarrollos tecnológicos del medio vienen permitiendo la consolidación de una cultura audiovisual que conoce nuevos formatos y géneros narrativos, y que transforma los tiempos de lectura de imágenes y nos acerca a nuevas formas de narración, escritura y lectura.

Aunado a lo anterior, encontramos que estos procesos de lectura y escritura son ahora impactados por el uso de tecnologías digitales. Dichos procesos no se hacen únicamente mediante el tradicional código escrito, intervienen en él la comunicación *hipertextual*, el uso de imágenes, de recursos multimedia y transmedia, y de nuevos formatos de video digitalizado. Estos son elementos que introducen un nuevo escenario para la comunicación humana y una posible ruptura histórica tanto en las formas de leer y escribir como en los procesos culturales implicados, ya que “Leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o proceso psicológicos, sino también prácticas socioculturales” (Cassany, 2006, p. 9).

Para el investigador Alfonso Argüello, estas transformaciones se ven más claramente en los procesos lectoescriturales en la formación universitaria:

[...] se observa que leer y escribir en la universidad ha sido transformado por el impacto que ha producido la navegación en la web, desestabilizando el estatuto del lector y el escritor, generando un modo de apropiación de los textos que circulan en internet en términos de saltos de página e hipervínculos, que limitan la producción textual de un trabajo universitario, función de la estructura formal y los estándares de edición textual. (Argüello, 2012a, p. 41)

En este proceso de apropiación textual, hay que tener en cuenta con Baricco que “los bárbaros utilizan el libro para completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte” (2006, p. 31). Por tanto, a partir de sus formas de leer, sus escrituras se convierten en una nueva forma de textos, que desdibujan la tradición de la autoría y vuelven el texto un palimpsesto:

Esta inestabilidad textual del registro “pantallizado” de escritura en un trabajo escolar universitario podría llamarse palimpsesto digital, ya que los estudiantes universitarios reutilizan fragmentos de textos digitalizados, es decir, copian y pegan fragmentos que luego borran y olvidan como archivo. La superficie del texto (en papel o pantalla) se convierte en palimpsesto digital cuando el estudiante organiza la página o pantalla con los fragmentos de textos digitalizados a modo de ensamble. (Argüello, 2012b, p. 14)

Y es que este fenómeno al interior de la escuela hay que entenderlo en la evolución de las ecologías mediáticas y los procesos culturales del entorno, más precisamente, en el contexto de las migraciones comunicativas que van de la oralidad a la configuración de una cultura digital, que según Marciales *et al.* (2013, p. 106)

[...] ha empezado a revolucionar por completo las técnicas de producción y circulación de los textos ¿pero podemos pensar que este hecho desencadenará también una revolución de la lectura? ¿la lectura en pantalla sustituirá por completo los modos de leer que los lec-

tores de libros hemos venido utilizando durante siglos? ¿qué efectos tendrá en la lectura académica? ¿se trata de dos formas de lectura radicalmente diferentes o, en lugar de una ruptura, lo que veremos será más bien una convergencia de las dos formas de leer?

Estas preocupaciones por la lectura y la escritura están en el centro del debate sobre la mutación cultural. Jóvenes que interactúan en un contexto de ecología de pantallas e interacciones comunicativas diversas consumen y producen textos de nuevas maneras. En una reciente convocatoria latinoamericana a “manifestarse” por escrito y hacer un manifiesto de intelectuales latinoamericanos, Omar Rincón y Adriana Amado plantean al respecto:

Asusta que la celebridad pese tanto como el talento o la trayectoria. Que lo textual se legitime en narrativas transmedia y, entonces, los textos que prefieren los mutantes de estos tiempos no vengán recomendados por el canon intelectual sino por otros textos creados por los mismos usuarios o refrendados por ellos. Películas, series, comunidades, blogs, parodias, noticias, se legitiman a sí mismas en una conversación que casi nunca tiene en cuenta la crítica culta. Esta es la época de Google, que obvia el ranking canónico prefiriendo, simplemente, lo más *linkeado*. La lógica del voto popular sobre la sabiduría académica. Esta es la verdadera mutación, porque la verdadera revolución tecnológica ocurre, para Baricco, “cuando una casta pierde sus privilegios”. (2015, p. 10)

“Asusta”, dicen Rincón y Amado. Y ese miedo, ese susto, viene de un intelectual mediático (Rincón) que ha dedicado su actividad académica a surfear como experto por estas olas encrespadas del cambio cultural. Así, ese susto hace parte más de la intención misma del manifiesto que de una lectura apocalíptica o nostálgica de una cultura letrada anclada a tiempos idílicos.

Lo que nos están diciendo estas reflexiones sobre el devenir hoy de la cultura letrada es que estamos en la arista de la *mutación* comunicativa y cultural, una mutación definitiva en la que cambian el tiempo y el espacio de la sociedad entera:

Nos encontramos con una sociedad en mutación, una en que muta la modernidad y sus instituciones; por eso es que hay crisis de la pareja, la familia, la escuela, la política. [...] Habitamos una sociedad que ya no es aquella sociedad histórica, homogénea, progresiva. Habitamos una sociedad estallada en tiempos y espacios. (Martín-Barbero, 2015, p. 13)

Estas transformaciones, precedidas de la revolución mental que estudia Baricco, están a su vez expresadas en el devenir de una migración cultural y tecnológica que se expresa en América Latina en el devenir de la oralidad del circo criollo a la radio y el cine popular, la televisión y sus posteriores migraciones.

Y es que de la televisión al video, del video al DVD, del DVD a las plataformas *streaming* y a formatos y soportes tecnológicos —como los *smartphones*, las *tablets*— se produce una *migración digital* que consolida las nacientes culturas audiovisuales, la cual hoy, en la segunda década del siglo XXI, nos ubica en el auge acelerado de un proceso comunicativo y tecnológico relevante por los desarrollos de las tecnologías comunicacionales: los procesos de digitalización que configuran las *culturas digitales*.

Estas culturas se han consolidado en las dos últimas décadas, en las que aumentaron los procesos de digitalización gracias al fácil acceso a los computadores en los hogares, a la miniaturización de los dispositivos y al uso frecuente de teléfonos móviles *inteligentes*. Esto generó la *portabilidad* y la *conectividad*, características claves para entender el movimiento, el cambio.

---

## Conclusiones

---

### Tejer diálogos, amplificar la conversación

En el nuevo escenario de ecologías mediáticas, el aprendizaje ha mutado y hoy, más que antes, emergen nuevas formas de aprender no relacionadas con la escuela. Muchas de ellas surgen mediadas tecnológicamente o como resultado indirecto de la tecnología. Una de estas formas es la del aprender por sí mismo, dado el carácter muchas veces autodidacta del manejo de las tecnologías por parte de los jóvenes. Esto se diferencia grandemente de la forma de aprendizaje de la escritura, que ha requerido la permanente orientación de un adulto. Frente a la orientación constante y el esfuerzo en el aprendizaje de la escritura, aparece el “cacharreo” lúdico del aprendizaje del uso del computador y otros artefactos.

Han mutado las temporalidades, pues las de los jóvenes son distintas a las de sus maestros en los procesos de socialización. En el caso de los nativos predigitales (como los maestros), la sociabilidad estaba atada a los tiempos de ocio: salir a la calle, jugar en el barrio, interactuar en los rituales de la familia extendida.

En el caso de los jóvenes digitales (para algunos “nativos digitales”), podemos decir que los tiempos de la sociabilidad y la comunicación son permanentes. Aún estando en el salón de clase se puede interactuar de manera virtual con los amigos. La clase también puede ser lugar para el chat, para esa conversación perpetua de las redes sociales, pues los jóvenes llevan a los amigos al salón en el Facebook, el Twitter, el WhatsApp. No se desprenden de sus interacciones.

Aunque la hemos llamado de muchas maneras, la educación siempre será ese ejercicio en el que las nuevas generaciones construyen el sentido en diálogo con las generaciones precedentes. ¿Cómo el diálogo roto y las mutaciones culturales pueden ser abordados por una interfaz de la escuela renovada?

### Desarrollar las competencias comunicativas transmedia de los jóvenes en el aula

En la escuela tradicional no era frecuente que se decomisaran los cuadernos ante la falta de atención en clase. En la de ahora, el maestro se ve abocado a decomisar los dispositivos digitales, y cuando lo hace, cuando el profesor decomisa el teléfono y objetos similares del morral, deviene de policía de aduanas de la subjetividad de los más jóvenes. Y es que el teléfono ni siquiera se presta, es unipersonal, individual, configura el espacio de las cosas íntimas, de las más secretas conversaciones e interacciones. Es un objeto vinculado con su propietario; por él se pierde la vida si el ladrón intenta raparlo. Aferrarse al aparato es aferrarse a la lista de amigos, a las conversaciones atesoradas, a las imágenes que han ido constituyendo el yo, como las de aquel primer heroico beso. El teléfono móvil es el espacio de la libertad individual: la libertad de hablar con quien se quiera sin control adulto. Es además la posibilidad del aislamiento, pero también de la conexión con el mundo, pues el *game* es el terreno, según Baricco, del *individualismo de masas* (el *game* como el sistema de la invención, la interacción y la reorganización social en torno al desarrollo tecnológico que nace de la revolución mental que anunciábamos al inicio de este trabajo).

Y con los celulares, las tabletas y otros dispositivos tecnológicos, es evidente que ha llegado a la escuela una migración tecnológica acelerada. Los nativos están estrechamente vinculados a los artefactos de comunicación. Los llevan a clase como los más adultos llevan su viejo *portafolios* con lápices y libros (¿aún se *portan folios* o se acumulan bits?).

Antes era un reto llevar equipos de comunicación a la escuela. Ahora los equipos vienen con los nativos (los nativos vienen con equipo o, al menos, *con el chip incorporado*, a decir de los investigadores Rocío Rueda y Antonio Quintana, 2004). Esta práctica abre mayores posibilidades para que en la escuela se usen las TIC no como un asunto de inclusión de tecnologías (externas, foráneas), sino de extensión del uso habitual que hacen los estudiantes de estas. Dicha extensión implica su aprovechamiento en los procesos comunicativos que la educación moviliza, lo cual reta a la escuela a desarrollar las competencias comunicativas transmedia de los jóvenes en el aula, como lo viene proponiendo Scolari (2008, 2018, 2019).

Pero no es solamente enseres lo que necesitamos en la escuela. Lo que la escuela necesita es más interacción, para lo cual debe pensarse allí otra forma de relaciones de sus miembros entre sí.

### **Hacia la escuela transmedia, intercultural e interactiva**

*Necesitamos una escuela transmedia, intercultural e interactiva*: transmedia, porque las diversas narrativas que de ella emergen deben convertirse en discursos expandidos en distintos géneros, soportes y plataformas; intercultural, porque aún sigue vigente el proyecto de Paulo Freire (1970) de fortalecer el diálogo de culturas como principio del intercambio subjetivo con fines emancipatorios; interactiva, porque es la forma en que los jóvenes se relacionan: “actúan entre” de forma mediada y cada vez de manera más fluida.

Por tanto, si el ciberespacio es un lugar donde los jóvenes aprenden, entonces deberíamos *hacer de la escuela un ecosistema comunicacional intercultural de aprendizajes y emergencia de múltiples saberes*.

Y es que cuando la escuela se encerró en sí misma, de la calle le tiraron un cable: el de la luz eléctrica, el de la televisión por demanda, el de la fibra óptica. La escuela intentó vincularse con el entorno, pero lo que hizo fue enchufarse a la globalización. Y entonces del ombligo de la escuela salió un cable a la calle que marcaba el inicio del abandono

de su insularidad. Y tuvo tantos cables, que terminó enredada.

La imagen de la escuela enredada ha sido sugerente para entender el proceso mediante el cual se ha querido vincularla a la modernización y el desarrollo: enredada de cables, modernizada en tecnologías, mas no pensada en su mayoría de edad: *escuela para el aprendizaje lúdico, la libertad y la autonomía*.

### La escuela como una tecnología de la conversación

*Si los jóvenes están conectados con el mundo, la escuela debe conectar con los jóvenes.* Anteriormente decir eso era hacer una apuesta: que estábamos en la globalización y que por tanto la dinámica globalizadora nos conectaba. Ahora tenemos una acción cotidiana de conexión con los otros: en los videojuegos en línea en el móvil. ¿Que no tienen Internet? Compran “minutos” de conexión, compran “datos”, en la ciudad o el campo. La brecha de la desigualdad económica y social no disminuye, pero la brecha de desconexión sí.

Estar conectados con el mundo es dialogar diariamente de distintos temas mientras las acciones del juego discurren. No solo juegan en línea los jóvenes, conversan, intercambian. No solo hablan por WhatsApp, hablan por distintas plataformas, en la medida en que estas son tecnologías de la conversación —y “hay que ampliar la conversación”, como lo propone Sherry Turkle (2017)—. Ellos juegan en línea y conocen e interactúan cotidianamente con otros jóvenes de otras culturas y otras lenguas. El intercam-

bio, mediado por las plataformas móviles de videojuego, conecta culturas.

Además de su labor de conectar, debemos propender por una escuela dedicada a conversar. Los jóvenes conversan con sus pares, pero: ¿por qué no convertir la escuela en una “tecnología de la conversación”, no solo como un espacio que potencia conversaciones? Así era fácil verlo hace unos años. Paulo Freire (1970) nos insistía en eso desde los años setenta: en el diálogo de saberes, en la interacción dialógica. Para potenciar la conversación es necesario que la escuela rediseñe sus espacios pensados para conversar, no para monologar y transmitir. Conversar es intercambiar. La escuela monologa y transmite.

Se necesita que la escuela diseñe dispositivos de conversación: espacios, interacciones, tiempos, mediaciones (Loaiza, *et al.* 2016) para interactuar; artefactos para conversar, para crecer con el con el otro, para construir con el otro.

---

## Referencias

---

- Argüello, L. A. (2012a). Jóvenes, textos y pantallas. Antecedentes para la construcción de un marco referencial. En E. Said-Hung y G. Brändle (Eds.), *Las sociedades en red: sociabilidad y mediación tecnológica* (pp. 33-44). Universidad del Norte/Corporación Colombia Digital.
- Argüello, L. A. (2012b). Migraciones digitales de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*,

9(1), 5-21. <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v9n1-arguello/v9n1-arguello>

Baricco, A. (2006). *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Anagrama.

Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Corea, C. y Lewkowics, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Ito, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids leaving and learning whit new media*. The MIT Press.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Loaiza de la Pava, J., Alford Alford, J., Salazar Castilla, M. y León Castaño, D. (2016). "Mulipropaz": experiencias de mediación desde la potencia de la vida: una lectura desde la paz imperfecta. *Revista Aletheia*, 8(2), 12-27. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/319>

Marciales, G. P., Cabra, F., Castañeda, H., Peña, L. B., Mancipe, E. y Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales. Transiciones del formato impreso al digital*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas.

Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5).

Martín-Barbero, J. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas*. Siglo del Hombre Editores. <http://books.openedition.org/sdh/310>

Martín-Barbero, J. (2014). *¿Para qué nos sirve la cabeza hoy?* En *Manifiestos: incómodos, desobedientes, mutantes* (pp. 9-16). FES Comunicación.

Martín-Barbero, J. (2015). *La comunicación en mutación. Remix de discursos*. FES Comunicación.

- Monsiváis, C. (1981). *Escenas de pudor y liviandad*. Fondo de Cultura Económica.
- Monsiváis, C. (2000). *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Ediciones Anagrama.
- Pallares Ramírez, E. L., Gómez Zermeño, M. G. y García Mejía, I. A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Revista Aletheia*, 8(1), 100-115. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/307>
- Piscitelli, A., Gruffat, C. y Binder, I. (Coords.) (2012). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*. Editorial Ariel.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Ediciones SM.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Gedisa.
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central/Universidad Distrital Francisco José de Caldas/IDEP.
- Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Seix Barral.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita: el mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. Fondo de Cultura Económica.
- Rincón, O. y Amado, A. (2015). La reinención de los discursos o cómo entender a los bárbaros del siglo XXI. En O. Rincón y A. Amado (Eds.), *La comunicación en mutación, remix de discursos* (pp. 5-11). FES Comunicación.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universidad Pompeu Fabra.
- Scolari, C. (2019). *¿Cómo analizar una interfaz? Documento de trabajo, versión 1.0*. Universidad Pompeu Fabra.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. Ciberespacio y autogestión del yo*. Fórcola Ediciones.