

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



EL SABER EN PELIGRO

Estrategias para resistir

EURÍDICE SOSA PEINADO y MÓNICA GARCÍA PELAYO
(Coordinadoras)

Horizontes
Educativos

El presente libro rompe con la visión instituida del saber, ligada exclusivamente al pensamiento formal y a la medición positivista del mismo, para develar otras aristas que permitan desmitificar el saber, reconociendo su vínculo histórico y social y las implicaciones que ello tiene en el ejercicio de diversas prácticas de comunicación y de educación.

¿Cómo es que la progresiva aceleración de la vida ha afectado hoy al saber? Araceli Colín, en el primer capítulo, se hace dicha pregunta y afirma que el saber no opera por acumulación en una sumatoria, sino que se está destituyendo constantemente, perdiendo vigencia, significatividad, para dar lugar a nuevas formas de saber.

En tanto, Humberto Calderón reconoce la historicidad de la imagen y su intervención en los saberes del individuo-mundo, para configurarlos y preservarlos, aunque también sabe de su carácter polisémico y velado que requiere que sea interpretada y comprendida en su actitud simbólica. Igualmente señala las posibilidades de acción que tiene la imagen en el aula para fortalecer el proceso de aprendizaje de los futuros profesionales de la educación.

Por su parte, Mónica García resalta el uso de la imaginación creadora como un medio no convencional de construcción del saber en el aula universitaria, al analizar el papel que tuvo para los estudiantes la conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes o sonidos, lo cual fue expresado en la realización de un grupo de reflexión.

Finalmente, Eurídice Sosa nos propone un recorrido por la producción de las narrativas digitales por parte de estudiantes universitarios, a quienes les posibilita transitar de ser solo consumidores digitales a ser productores de contenidos virtuales.

El saber en peligro.
Estrategias para resistir

*Eurídice Sosa Peinado
Mónica García Pelayo
(Coordinadoras)*

El saber en peligro. Estrategias para resistir
Eurídice Sosa Peinado y Mónica García Pelayo
(Coordinadoras)

Primera edición, mayo de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN 978-607-413-402-5

BD222

S2.23

El saber en peligro, estrategias para resistir / coord. Eurídice Sosa Peinado, Mónica García Pelayo. – México : UPN, 2021.
1 archivo electrónico (135 p.); 2.7 MB; archivo PDF. –
(Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-402-5

1. SUBJETIVIDAD 2. ONTOLOGÍA 3. SUJETO (FILOSOFÍA)
4. SABIDURÍA – DISCURSOS, ENSAYOS, CONFERENCIAS, ETC.
I. Sosa Peinado, Eurídice, coord. II. García Pelayo, Mónica, coord. III. ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
EL SABER Y LA ACELERACIÓN DE LA VIDA	
<i>Araceli Colín Cabrera.....</i>	11
LA IMAGEN Y LOS AVATARES DEL SABER	
<i>Humberto A. Calderón Sánchez.....</i>	37
EL SABER CON MÚSICA E IMÁGENES	
<i>Mónica García Pelayo</i>	75
DIÁLOGO DE SABERES EN EL AULA UNIVERSITARIA	
<i>Eurídice Sosa Peinado</i>	99
ACERCA DE LOS AUTORES.....	131

INTRODUCCIÓN

El texto que tiene el lector en sus manos ofrece algunas de las reflexiones y construcciones que realizamos posteriormente al seminario intitulado *Papel de lo imaginario en la subjetividad*, coordinado por la doctora Araceli Colín Cabrera –integrante del Cuerpo Académico Psicoanálisis y Procesos Sociales de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro–, en la estancia académica que tuvo lugar en la Universidad Pedagógica Nacional, durante el segundo semestre de 2015.

La red de tramas y conceptos abordados en el mencionado seminario, contribuyó a pensar el diseño de los dispositivos metodológicos. Sobre todo, dio lugar al intercambio de los referentes de análisis y lectura de los casos desarrollados. El diálogo permitió, también, localizar puntos de encuentro y desencuentro entre ellos. Algunos de esos hallazgos los compartimos aquí y ahora.

Afortunadamente, esta interlocución académica no se ha detenido y ha logrado avances importantes en los últimos años. Los integrantes del Cuerpo Académico Subjetividad, Tecnología y Educación hemos llevado a cabo la investigación *Diálogo de saberes e imaginación en el aula universitaria* con fondos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior (Prodep). Como resultado de dicha investigación se ha gestado el presente

libro, el cual también es producto del ejercicio de la interlocución y del trazo de diferentes recorridos inter y transdisciplinarios, en torno a las nociones de saber, subjetividad, diálogo, imaginación e imagen.

En el presente libro se comparten visiones desde la antropología, la sociología, la comunicación, la educación y el psicoanálisis, puesto que hoy no es posible profundizar en la complejidad de nuestros entornos sociales sin el auxilio de múltiples disciplinas. En cada uno de los artículos los autores manifiestan su propia perspectiva respecto de su objeto de estudio. Pudimos asomarnos a la ventana de lo que cada uno no conoce de los referentes del otro. Se trata de cuatro trayectos no homogéneos desde más de una disciplina, pero todos con una problemática común: el saber.

En el primer capítulo, El saber y la aceleración de la vida, de Araceli Colín Cabrera, se ofrece un cuestionamiento y se realiza un análisis y una reflexión sobre la forma como la aceleración de la vida cotidiana, producto del sistema capitalista en que vivimos hoy, ha incidido en el saber tanto en los entornos escolares como en otros ámbitos. Para proveerse de algunas herramientas para el estudio, se hace un recorrido por las nociones de discurso de Foucault, de Lacan y de teóricos que han reflexionado sobre esta era.

En el capítulo siguiente, La imagen y los avatares del saber, resultado del trabajo en el aula universitaria, Humberto Apolinar Calderón Sánchez pone al *saber* en la escena, entre una serie de condiciones a partir de las cuales se va construyendo. Parte de las relaciones simbólicas que se dan entre el individuo y el mundo, del saber a través de un periplo donde interviene significativamente la imagen. Todo lo acompaña mostrando el ejercicio cotidiano elemental que realiza con jóvenes estudiantes, usuarios habituales de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Son ejemplos para mostrar las posibilidades didácticas de la imagen en el aula para transitar del no saber al saber de una manera lúdica.

En el saber con música e imágenes, Mónica García Pelayo aborda la relación entre la imaginación, la creación y el saber,

subrayando la necesaria intervención protagónica de la capacidad imaginaria y su expresión creativa en el proceso de construcción del saber, en particular en la conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes y sonidos, donde el papel del cuerpo y las emociones son fundamentales.

El cuarto capítulo, Diálogo de saberes en el aula universitaria, se refiere al análisis de un caso que nos permite aprender sobre lo que los estudiantes universitarios identifican en cuanto a las posibilidades y los límites de la creación y la actividad imaginativa para la construcción de narrativas digitales, en especial el papel de diálogo de saberes entre pares y grupal, así como la función del “no saber” para la construcción de aprendizajes.

Además, del diálogo de estas nociones con diversos paradigmas que urde y trama un tejido nuevo, exponemos aquí hallazgos e interpretaciones producidos a partir de las preguntas que nos han habitado, sobre nuestro quehacer, del año 2015 a la fecha. En ese tejido nuevo que descubrimos retroactivamente, han participado de distintas formas los jóvenes estudiantes que son razón de ser de la Universidad.

Confiamos en que los docentes, activos o en formación profesional, descubran la importancia del no-saber como un motor de búsqueda, condición de la imaginación y matriz de construcción subjetiva dentro y fuera del ámbito escolar.

Invitamos a los interesados a poner en el centro de las actividades del aula a los sujetos, a la subjetividad de los mismos, para el despliegue de los procesos creativos e imaginativos, lúdicos e interesantes. Acompañar la construcción subjetiva de los jóvenes y la resignificación o reconfiguración de la propia subjetividad del acompañante, permitirá descubrir nuevas rutas para el despliegue de la imaginación que no agoten nuestra posibilidad de fecundas sorpresas.

Cabe aclarar que el lector no encontrará un texto homogéneo ni dentro de los capítulos ni una secuencia afín entre ellos; por el contrario, la apuesta del presente texto es mostrar la importancia

de la otredad, de acoger la diferencia con respeto, de la necesidad de heterogeneidad de los enfoques, aproximaciones y construcciones metodológicas en torno al saber. Sin ellas se reduciría la riqueza del abordaje de la diversidad de sujetos con quienes nos encontramos todos los días en el trabajo escolar.

Invitamos al lector a tener una aventura con este libro, a gozar con las miradas sobre el saber que aquí se plasman y que cautivan, y a combatir las ideas y planteamientos con quienes diferimos.

Finalmente convocamos, también, a establecer un diálogo, ya sea a través de Twitter @saberynosaber o Facebook del mismo nombre: Saber y no Saber.

Eurídice Sosa y Mónica García Pelayo

EL SABER Y LA ACELERACIÓN DE LA VIDA

Araceli Colín Cabrera*

INTRODUCCIÓN

Existen varios tipos de saber. Los griegos distinguían tres: el saber *mythos*, el saber *logos* y el saber *metis* (Amorim, 2007). El mito es un tipo de saber construido de generación en generación por la vía oral. El mito es un tipo de narrativa que busca explicar los orígenes. Sean los orígenes del cosmos, los orígenes de los dioses, de la vida, los orígenes de un pueblo, del nacimiento de los ríos o de los animales, o el surgimiento de los seres humanos. El mito –como decía Lacan– tiene una ambigüedad eficaz, permite el ruido y además lo procura, admite la tercera persona, “se sabe que”, “dicen que”. El saber *mythos* da pie a la multivocidad, la duda, la imprecisión, la equivocidad, lo que da cabida a varias versiones. El saber *logos*, en cambio, no acepta el ruido, busca la certeza, la argumentación, la demostración. Se realiza en un diálogo de tipo binario, de un yo a un tú (Amorim, 2007, p. 25). El saber *metis* es un saber práctico que tiene que ver con la supervivencia. También

* Docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Licenciada y maestra en Psicología Clínica, UAQ. Doctorado en Antropología, UNAM.

se transmite de generación en generación, pero hay un saber *metis* que se desarrolla circunstancialmente, cuando la vida se ve amenazada por desastres naturales o bélicos.

Los nahuas anteriores a la conquista europea concebían un saber que se producía por el diálogo y estaba destinado al conocimiento de sí mismo. Lo practicaban los *tlamatinime*, una especie de filósofos. Buscaban desarrollar en el otro un rostro. Es una manera metafórica de decir lo que implica preguntarse quién se es y cómo responderse.

El psicoanálisis ha descubierto otro tipo de saber. Un saber inconsciente. El sujeto sabe pero no sabe que sabe. Ha reprimido ese saber, pero puede llegar a recuperarlo, aunque esta recuperación no es ni sencilla ni fácil. Tiene que vencer muchas resistencias. Es un saber que el Yo ha rechazado por insoportable, doloroso o angustiante. Puede esa represión comenzar con un juicio adverso: “No quiero saber nada de eso”. Este hallazgo freudiano reconoce la implicación del amor y del odio en las relaciones de querer saber o querer ignorar. Cuando se ama no se quiere saber de la falta, ni de la propia ni de la del otro. Cuando se odia no se quiere reconocer el logro del otro. Cuando alguien se odia a sí mismo le cuesta trabajo reconocer sus propios logros.

Hay saberes de naturaleza intuitiva que se despliegan como una suerte de olfato para encontrar lo que se busca, sea en las prácticas curativas ancestrales, sea en el arte o en algún oficio.

El saber es inherente al lazo social. Las formas de concebir el saber, las formas de generarlo y de transmitirlo cambian históricamente. No han sido las mismas a lo largo del tiempo. Pero la aceleración de la vida, desde la Revolución industrial a la fecha, afecta los saberes de manera progresiva y letal. En la época que vivimos, se validan unas formas de saber y se ignoran otras de un modo lamentable.

Los saberes adquiridos en y con la vida comprometen muchos otros aspectos de la personalidad de un ser humano, de la cultura y el entorno histórico donde aparecen y que no se pueden medir. Lyotard distinguió dos tipos de saberes y atribuye esa oposición a

Dilthey. Uno es positivista y encuentra su explicación en las técnicas relativas a los hombres y a los materiales y se dispone a convertirse en una fuerza productiva indispensable para el sistema. El otro es crítico o reflexivo o hermenéutico y, al interrogarse directa o indirectamente sobre los valores u objetivos, se obstaculiza toda “recuperación” (Lyotard, 2000, p. 34).

La naturaleza del lazo social está en función de cada momento histórico y cada época tiene una determinada economía dominante, una forma de gobernar, una forma de curar, una forma de enseñar, una forma de concebir el saber y una forma de amar.

No se puede obtener un saber sin que el amor esté implicado en su generación y en su intercambio. Sea el saber que los padres transmiten a sus hijos, o los saberes que se transmiten entre las generaciones de docentes y alumnos. Este amor es un amor tierno. Si el docente no ama su profesión difícilmente animará a sus alumnos a amar lo que hacen. Con frecuencia se privilegia el deber. Freud planteaba que solo puede ser un buen docente quien es capaz de compenetrarse, por empatía, con el alma infantil. Y que los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Tenemos amnesia de nuestra infancia y ello es una prueba de cómo nos hemos enajenado de ella. Eso impide que se pueda establecer una conexión afectiva con los niños (Freud, 1986, p. 191).

El saber que se alcanza a través del enamoramiento es doloroso o implica la angustia. No se reduce al amor tierno, comprende también el amor pasional. Enamorarse es entrar en una investigación sobre uno mismo y sobre el otro. Es un “método” sin ruta, para el que no se tiene más recurso que lo vivido en la infancia, si es la primera vez, o, además, lo vivido en relaciones amorosas anteriores. Esos saberes son importantísimos y no se pueden decir de manera ligada. No puede evaluarse si se sabe mucho o poco, ni escribirse resumidamente. Es un saber que se alcanza a cuentagotas, que es difícil asir, que se escapa de las manos como el agua y que con frecuencia se archiva en la cueva del olvido para volver a entrar en una

relación amorosa de condiciones similares. Pero también el amor materno-filial y paterno-filial es una fuente de saber, no exenta de problemas y sufrimientos para ambas partes y, en el mejor de los casos, es un cimiento fundamental para enfrentar la vida.

A partir del axioma siguiente: un sistema económico, cualquiera, tiene como base la forma como se producen mercancías. La mercancía y la lógica de su producción, e intercambio a ella ligada, crea un discurso que afectará a todas las otras formas de intercambio que son, por excelencia, sociales. Con base en esto, cabe una pregunta: ¿Cómo es que la progresiva aceleración de la vida ha afectado hoy día al saber? Intentaré responder a partir de lo que observo. He estado implicada, durante décadas, en distintas formas de transmisión de saberes: por la docencia, por prácticas antropológicas y por el psicoanálisis. En cada una de ellas la producción de saber es diferente. He conversado sobre el tema y objeto de este capítulo con maestros, estudiantes universitarios, investigadores, amigos, personas con diversos oficios y profesiones. Es decir, personas de todas las edades, condiciones y tipo de actividad. Estoy advertida de que son preguntas muy amplias. Sus alcances rebasan con mucho lo que aquí es posible esbozar como primeras pinceladas.

EL SABER ES PRODUCTO DE UN DISCURSO

Las investigaciones que Foucault realizó en diversas disciplinas le permitieron observar la forma como se genera un saber y la forma como cambia históricamente. Foucault destacó que el saber no es un asunto individual, sino que está en relación con discursos que son sociales y tienen la huella de cada época. Es decir, la forma de saber, de concebirlo y de transmitirlo está en función de discursos sociohistóricos y culturales.

Hacia el comienzo de la década de los años setenta formaliza la idea de lo que para él es un discurso. En 1970, Foucault dictó una conferencia inaugural como responsable de la cátedra Historia de

los sistemas de pensamiento, en el Collège de France, donde habló sobre el discurso y trazó ejes de subtemas sobre los que trabajaría durante un año. Esa conferencia se publicó como un libro, *L'ordre du discours* (*El orden del discurso*). Foucault pensaba que el discurso es algo pronunciado y que toda enunciación se inscribe en un discurso cuyas reglas buscan controlar los peligros que implica hablar. Esas reglas de control las estudió y las propone en su conferencia inaugural. He aquí su hipótesis:

... supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 2002, p. 14).

Y señala que por más que parezca el discurso poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan su vinculación con el deseo y con el poder. Esas prohibiciones son: “tabú del objeto”, “ritual de la circunstancia” y “deseo exclusivo o privilegiado del sujeto que habla”. Además de los procedimientos externos están los sistemas de exclusión: la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad (Foucault, 2002). Cada discurso busca hacer valer una noción de verdad. El autor nos advierte de no creer que el discurso del loco ya está integrado, por más que se busque escucharlo de modo muy incipiente. Hay un conjunto de instituciones que contribuyen a esa supuesta separación entre los llamados “cuerdos” o “expertos” y los calificados como locos.

Otro sistema de exclusión es lo verdadero y lo falso. ¿Quién decide eso? Esas separaciones son históricas. Señala que las grandes mutaciones científicas quizás a veces se vean como las consecuencias de un descubrimiento, pero pueden leerse también como la aparición de formas nuevas de la voluntad de verdad (Foucault, 2002, p. 20).

Destaca Foucault que la voluntad de verdad, como los otros sistemas de exclusión, está apoyada y reforzada por una base institucional.

Se trata de una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios y los laboratorios, pero también por la forma de poner en práctica el saber. Es decir, por la forma en que ese saber es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido, además de tener efectos de coacción (Foucault, 2002, p. 22).

Otro procedimiento de control del discurso es la función del autor. Entiende esta función no en sentido individual o personal, sino como una modalidad de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones y como foco de su coherencia (Foucault, 2002, p. 30). La función del autor y la del comentario se oponen a la organización de las disciplinas, pues para que una disciplina se pueda recrear es necesario formular y reformular nuevas proposiciones. Y en toda disciplina los saberes se construyen también sobre los errores. “La disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de las reglas” (Foucault, 2002, p. 38).

Si alguien intentó escapar a esa restricción y coacción disciplinaria fue el propio Foucault, es muy difícil situarlo en una: fue filósofo, estudió psicología y derecho, e incursionó en las producciones de la medicina y la psiquiatría para explorar cómo se producían los saberes. Las reglas de control del discurso de una disciplina son muy sutiles, pero eficientes. Y por lo que respecta a los sistemas de enseñanza, se preguntó: ¿qué son estos si no una ritualización del habla?, ¿y qué es la escritura si no un sistema similar de sumisión que toma formas diferentes pero análogas? (Foucault, 2002, p. 46).

En la Antigüedad —que tanto estudió Foucault— uno de los principios de las ciudades, una de las reglas más importantes para la conducta social y personal, y para el arte de la vida entre los griegos, era “ocuparse de uno mismo” (Foucault, 1990, p. 50). Hoy esa noción se nos ha vuelto oscura y desdibujada. El encargo de los juegos de internet parece ser lo inverso: “No te ocupes de ti mismo”, “no pierdas tiempo ocupándote de averiguar quién eres,

que con este juego te diremos qué hacer y qué personaje o avatar puedes ser tú”. Pero lo más sorprendente es que este olvido de sí mismo esté apoyado en la herencia de la moral cristiana, que considera que ocuparse de uno mismo es egoísta y que la máxima prueba de salvación sería ocuparse de otros antes que de sí mismos. Sobre esas reminiscencias de la moral cristiana las leyes del mercado han encontrado un suelo firme. Han producido un híbrido contradictorio: el precepto griego “Ocúpate de ti mismo” ha derivado en una coacción a cada usuario de Facebook para que revele a cada instante quién es y qué siente a través de “selfis”, como si así pudiera el sujeto saber quién es o ser reconocido por esa maquinaria anónima. O bien: “Ocúpate de ti mismo consumiendo esto y lo otro”. Ese imperativo lo ha fusionado con otro que está camuflado: “No te ocupes de ti mismo”, es decir, “no indagues acerca de qué quieres de ti y por ti mismo, nosotros te lo diremos porque nosotros lo sabemos”.

Lacan asistió a la conferencia inaugural de Foucault. Aquel se vio estimulado por lo que escuchó y tuvo sus efectos en su seminario. Foucault se preguntaba cuántos tipos de discurso habría. En una sociedad coexisten distintos tipos de discurso que tienen relaciones distintas con la verdad (Foucault, 2002, pp. 19-20) que se entremezclan, se interrelacionan, se hibridizan y se transforman. Lacan escribe sobre los discursos que él encontró y de los que da cuenta en 13 sesiones de su Seminario 17 intitolado *El Reverso del Psicoanálisis* (1992). Distinguió Lacan cuatro discursos que escribió con *matemas*, un término que eligió para formalizarlos. Cada matema tiene cuatro términos que, en cada discurso, están ubicados en lugares diferentes: el sujeto, el agente, el saber y la verdad. Lacan ha insistido en que el lenguaje es la condición de lo inconsciente (Lacan, 1992, p. 43) y que no puede entenderse la noción de sujeto sin la perspectiva de que es un ser hablante. El discurso es una estructura dotada de una realidad objetiva cuya función es hacer lazo social. En cada estructura discursiva hay un elemento de imposibilidad. Lacan plantea que Freud descubrió esta imposibilidad

con la noción misma de *inconsciente*. Hay algo con lo que los seres humanos nos topamos: se trata de un límite. Freud encuentra que ese límite es la repetición. La repetición expresa algo del orden de lo imposible. ¿Por qué repetimos tanto los seres humanos? No me refiero a la repetición del ciclo de la vida, ni a los hábitos ni a los ritos, sino a esa repetición que escapa a nuestro control. Y que de manera irónica, para decirlo en idioma mexicano, un cantautor formuló: "... tropecé de nuevo y con la misma piedra, tropecé de nuevo y con el mismo pie". Esa repetición no es placentera, está más allá del placer. Es a lo que Lacan llamó goce. Se trata de una repetición que intenta inscribir algo de nuestra historia que es fundamental, algo que no sabemos, que no puede ser articulable en palabras.

No me detendré a explicar cada discurso, pues rebasa los propósitos de este capítulo, pero cada discurso tiene una articulación significativa distinta. Lacan se refirió posteriormente a un discurso más, el discurso capitalista (1972), del que solo hizo un breve comentario. Según Alcalá (2012, p. 238) otros opinan que el discurso capitalista es más bien un no-discurso. A diferencia de Foucault, Lacan consideró que hay también discursos sin palabras (Lacan, 1992, p. 10). Que haya discursos sin palabras no significa que no se puedan localizar ciertos enunciados o enunciaciones de base a cuyas lógicas de funcionamiento están asidos ciertos sectores de las sociedades.

Lacan planteó que el discurso capitalista es insostenible. Que marche sobre ruedas es justamente lo que da lugar a que se consuma a gran velocidad, tanta, que se consume (Lacan, 1972) y agregó que está destinado a estallar. Pero no solo ese discurso está destinado a estallar, sino que con él hará estallar a la naturaleza y a los seres humanos. Lacan explica el discurso capitalista por una permutación de dos términos en su fórmula, lo que —así escrito— produce otros efectos sobre el sujeto y sobre el discurso.

Alcalá (2012, p. 241) enumera los efectos de la inversión en la matema del discurso capitalista: este discurso invierte la determinación simbólica del sujeto por su determinación imaginaria de

perfección circular. Invierte la causa del sujeto de deseo en causa del sujeto de goce absoluto sin ley. Invierte la relación de un sujeto con falta, en una relación del sujeto con algo sin falta. Invierte el lazo social en el no-lazo social. Invierte la violencia simbólica –atada a los discursos– en la violencia imaginaria, paranoica, agresiva y desatada de los discursos simbólicos. Además tiene efectos sobre los sujetos mismos, sobre el pensamiento crítico, sobre el vínculo social, y como tiende a destruir el orden simbólico, ataca la ley que regula el pacto social. Dufour (2007a) explica cómo afecta al orden jurídico, el arte, la política, la lengua y la dimensión de lo que es trascendente.

Veamos enseguida cómo es que el imperativo del capital de circular cada vez más rápido, produce una aceleración en nuestras vidas y tiene efectos sobre la subjetividad y las formas como se genera y se concibe el saber (los saberes).

ACELERACIÓN CAPITALISTA. SU REPERCUSIÓN SOBRE LOS SABERES

Como ya se ha expuesto, la economía –y la tecnología que en ella se crea– imprime su sello en estas relaciones humanas implicadas en el saber hasta en sus espacios más íntimos, como el de la pareja, aunque no podamos explicar esta relación, pues cada pareja es única. Las relaciones humanas construyen y comparten los saberes. Hoy día vivimos en el tiempo del capitalismo, cuya esencia consiste en el máximo beneficio y menor costo para el inversionista, pero con un altísimo costo para el trabajador, la sociedad y los ecosistemas en su conjunto.

Desde su aparición, hace más de 200 años con la Revolución industrial, promovió la competencia en una relación de dominio amo-esclavo. Aprobó y glorificó el reino de los mercados financieros sin más ley que el beneficio máximo, la ley del más fuerte (Bourdieu, 2002, p. 30). La desigualdad que generaron las políticas

neoliberales minó todo intento de realizar la equidad ante la ley (Chomsky, 2004, p. 11) y produjo un desastre en las condiciones ambientales generales y una economía mundial inestable (Chomsky, 2004, p. 8). Los adultos padres de familia fueron echados de las fábricas textiles en el siglo XIX y en su lugar se contrató a los niños, a sus hijos, porque así se les pagaba menos y había más ganancia. Con esa medida “laboral” se esclavizó a los niños y se destruyó profundamente la relación generacional entre padres e hijos. Dos siglos después, en lugar de ciudadanos, este orden produjo consumidores en galerías comerciales y el resultado ha sido una sociedad atomizada (Chomsky, 2004, p. 12), manadas indiferenciadas de consumidores según el término que propone Dufour (2007a). Esa lógica neoliberal, o como se la quiera llamar ahora, es una “máquina predatora” de todo lo que no se pueda vender como una mercancía. De este modo crea tendencias a marginar y a extinguir la naturaleza, sus especies de flora y fauna y, por supuesto, que los saberes y prácticas sean ancestrales o contemporáneos que no puedan entrar en la lógica del mercado ni en la lógica de transmisión por internet.

Noam Chomsky, norteamericano y un agudo crítico del sistema de su país, destaca los efectos políticos de la globalización y el papel de vasallaje que ha conferido Estados Unidos a América Latina. Si en el mundo latinoamericano se producen cerebros en distintos campos de la ciencia, Estados Unidos será el que coseche a esos intelectuales y científicos, y si no, buscará maneras de regular sus saberes y de controlar las patentes de sus inventos, como ha ocurrido a lo largo de la historia.

Dufour (2007b, p. 32) señala que los jóvenes han perdido toda referencia y han hecho un corte con la historia, con las generaciones precedentes. Esta última observación es coincidente con la de Hobsbawm (2009, p. 13), un historiador que considera muy extraña esta destrucción de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea de un ser humano con la de las generaciones anteriores. Como si los jóvenes de hoy pretendieran vivir en un permanente presente sin conexión alguna con la historia de sus

padres u otros semejantes. ¿Será uno de los efectos de la atomización del saber o de su destrucción?

El corte con las generaciones precedentes ha sido creado por diversas instituciones y por el mercado. De un lado se ha desautorizado a los progenitores con las llamadas “escuelas para padres”. Se presume que aquellos no saben y que hay que decirles cómo. La ciencia se autoriza, se pretende sabedora de cómo resolver cualquier problema de crianza y se anula de golpe el saber ancestral sobre la crianza (Ribeiro, 2014, p. 78). La ciencia cree saber lo que un padre espera de su hijo. Esos saberes que se transmitían de generación en generación les han sido sustraídos para vendérselos empaquetados y en cómodas mensualidades a través de talleres, cursos, libros (Arias, 2016).

La idea de “producto” que un investigador universitario ha de realizar, como ensayos o artículos, está concebida hoy como mercancía. Toda la lógica de distribución y economía de bienes es alcanzada por ese discurso del mercado. Las editoriales mismas están afectadas por esa lógica de “útese y tírese”. La forma de considerar la productividad sigue un criterio cuantitativo o imaginario, por efectos de prestigio de sistemas que agrupan a los investigadores para modelar las formas de producción de saber, para delinear con procedimientos lo que un sistema necesita de la ciencia. Se pretende reducir el saber a una mercancía, que además ya circula en forma cibernética. Obviamente, bajo ese criterio dejan de transmitirse otros saberes que no entran en la red, como señaló Lyotard (2000, p. 15), y eso acarrea graves consecuencias de todos los órdenes. Automáticamente quedan desestimadas, desdeñadas y excluidas todas las formas de saber de las culturas ancestrales que habitan en nuestro país y que, precisamente, están en vías de extinción. La tendencia capitalista eliminará todo y a todos los que no entren en esa lógica. El exterminio de las etnias se inició hace tiempo. Primero con desaparecer su lengua y con ella su cultura. Sin la lengua materna la producción de sentido es extraña, foránea y se pierden significantes irremplazables. En

México tenemos 68 lenguas, varias de ellas en extinción (INALI, 2009, pp. 36-37).

Partimos de la hipótesis de que el capitalismo ha acelerado nuestras vidas de modo progresivo y vertiginoso. Quiero subrayar esta última palabra, que proviene de vértigo, es decir, lo que hace perder el equilibrio. Esta idea es coincidente con la impresión de cualquier ciudadano y también con las de diversos estudiosos del tema, entre ellos Luciano Concheiro (2016).

La aceleración de la vida contemporánea afecta nuestra visión del tiempo, del espacio y, por consiguiente, del propio cuerpo y del vínculo con otros. El modo como opera esa aceleración es imperceptible, pero se expresa como fatiga, desasosiego, estrés, prolongación de la jornada activa, reducción de los tiempos de recreación y reposo, y cambios en los estados de ánimo. Todo ello repercute sobre los lazos sociales en el trabajo, incide también en los lazos sociales familiares. Esa aceleración produce cambios axiológicos profundos que tienen efectos sobre el sistema educativo. Todo funciona como una empresa, grande o pequeña, y con la lógica de la ganancia capitalista. Esa aceleración ha afectado la concepción de “saber”. Los sistemas de medición, muchas veces absurdos, marcan tendencias para que los docentes dejen de realizar tareas muy importantes porque ya no “cuentan”. Esta voráGINE ha alcanzado inclusive al sistema preescolar de la educación privada. Las formas de control son múltiples: se trata de robar hasta el último aliento de niños y maestros con tareas o registros diarios o semanales. Medir con presión temporal se volvió ley. Sus resultados son, inevitablemente, sesgados o falsos.

Se evalúan los conocimientos que la superficie de la conciencia puede retener y se desprecian los saberes sociohistóricos que se producen en el ejercicio de cualquier profesión, en el contexto de la realidad grupal, local, nacional y mundial, y en contacto con otros seres humanos. Los sistemas que se ocupan de evaluar las formas de producción del saber en México recrean esos procedimientos para regular y excluir los saberes que no entren en esa lógica, lo cual produce una subversión de los valores solidarios en favor de la competencia

y la rivalidad. Se espera una producción cuantificada. La influencia de las ideas se evalúa solo si se puede medir, del mismo modo como una mercancía es visible si está en un determinado escaparate. El propio término de evaluación perdió su sentido. Pues evaluar es comparar cualitativamente un antes y un después, pero debiera decirlo también el educando y no solo respecto de los conocimientos, sino de sus saberes sociohistóricos.

También queda regulada esta producción por las formas de reconocimiento internacionales de esos “saberes científicos”, que obviamente están marcadas por las tendencias mercantiles mundiales y no por las necesidades de la especie humana y de la ecología. Esa tendencia atrofia la interlocución y, por supuesto, desvirtúa y se aleja de lo que una comunidad necesita saber.

Por otra parte, la automatización de muchos procesos de la vida ha suplantado el trabajo del ser humano y cada vez más máquinas realizan lo que antes hacían las personas. Tanto para gastar menos como debido a que la máquina lo hace más rápido. El saber de la ciencia en la automatización se va oponiendo –paradójicamente– al saber de la vida, al bienestar de los pueblos y arroja como un desecho a los que antes eran trabajadores subempleados. La genialidad artística y “profética” de las películas *Tiempos modernos* (de Chaplin) y *Metrópolis* (de Lang), que ya eran una lectura de los tiempos que se vivían y anunciaban absurdos futuros, nos alcanzó, desafortunadamente. Concheiro (2016, pp. 12-13) destaca que hay diferentes tipos de aceleración: por un lado, la aceleración de los desarrollos tecnológicos; por el otro, la de los cambios sociales y, por último, la del ritmo de la vida diaria. Sin embargo, como él mismo lo reconoce, en realidad existe un ciclo de retroalimentación entre estas distintas manifestaciones.

Concheiro plantea que la política en el mundo capitalista es cortoplacista, actúa en función de la coyuntura y depende de los medios de comunicación, a los que erróneamente se los cree como “fuente de saber”. Esas políticas utilitarias y oportunistas de los gobiernos y sus medios afectan el saber, porque obviamente no tienen un proyecto

de país, sino que los dirigen como si fueran una empresa propia. Repiten sin reflexionar ese tonto y falso lema del mundo empresarial que reza: “ganar-ganar”, como si la ganancia de un lado no generara pérdida en el otro extremo cuando de capital se trata.

Asimismo, Concheiro examina los efectos que el capitalismo y su aceleración tienen en la subjetividad. Sitúa entre ellos un rasgo: la erosión de la memoria (Concheiro, 2016, p. 59) y diremos también de la memoria histórica. La amnesia se vuelve una obligación para soportar la velocidad de la sucesión de información. Además se sabe que el estrés es uno de los factores ambientales que favorece la aparición del mal de Alzheimer (Vallejo y Marcial, 2017). El segundo rasgo es la falta de narrativa. “La velocidad es tal que se vuelve imposible estructurar una trama que dé sentido a los hechos y los entretaja en un conjunto coherente” (Concheiro, 2016, p. 59). No tiene rumbo esa velocidad y por ello mismo el interés se torna evanescente. El rumbo se pierde y la subjetividad humana se vuelve el espejo de ese río caudaloso que fluye sin cesar, pero no se detiene en nada, no puede atrapar nada y menos aún perseverar en un objetivo que no sea el aturdimiento de las masas. Como lo expone Stiglitz (2002, p. 33), el veloz ritmo de los cambios no permite que los países puedan construir una adaptación cultural frente a ellos. Tampoco procura un rumbo que beneficie a los ciudadanos. Frente a esa aceleración, la sociedad encuentra grandes dificultades para enfrentar sus conflictos de manera consensuada y pacífica. Las condiciones para la organización civil se reducen porque cada uno está atrapado en el torbellino de su vida cotidiana.

Este efecto de la dispersión de la atención, de la falta de memoria, de la dificultad de atrapar un tema de interés, de sostenerse en un propósito, es un síntoma que apreciamos en las aulas universitarias en México. Otros constatan este mismo fenómeno en sus países. Los jóvenes están muy afectados por esta dispersión de la atención frente a tantos miles de estímulos e imágenes. Y tienen enormes dificultades para aprehender en profundidad una lectura. Esto no es casual. Todo conspira contra el saber. Y a ello se suma lo que Gorer (1995, p. 20)

llama la pornografía de la muerte¹ y el tratamiento amarillista de las noticias. Antes, este tipo de noticias era marginal, hoy son la regla. Entre la violencia de la velocidad y la violencia de los crímenes que ocurren en nuestro país y el mundo, la subjetividad tiene pocas opciones: puede producir una barrera contra aquello que le angustia, o producir una pérdida total de la capacidad de asombro y escuchar o ver lo terrible como si no pasara nada. Entonces la destrucción del saber se consume de modo análogo a como se destruyen las conexiones sinápticas en el diagnosticado de Alzheimer. El cuerpo simbólico se va ahuecando de palabras. El cuerpo simbólico es el lenguaje, es un cuerpo en tanto integra un sistema de relaciones internas (Soler, n/d, p. 2) y el cuerpo social no puede dar sentido a su existencia en las condiciones actuales. Otra forma de decirlo fue la de Dufour, quien habló de que el capitalismo produce una reducción de las cabezas al modo de los jíbaros (2007b).

LA TRANSMISIÓN

Laurent Cornaz (1994)² plantea que existe una solidaridad muy estrecha entre las prácticas humanas más esenciales, aquellas que por participar en la reproducción del lazo social –como curar y educar– ponen en juego la transmisión del saber. Cuvi (2013) coincide con esta tesis. Para él son tres formas básicas donde se juega la transmisión: gobernar, educar, curar. En la intención de curar están implicadas la medicina, las terapias alternativas, la terapéutica chamánica ancestral y los más de cuatrocientos tipos de psicoterapia que existen en todo el mundo (Benito, 2009).

¹ Afirma Gorer que la obscenidad es un hecho social. En cambio, la pornografía es esencialmente personal. Las fantasías por las que la pornografía de la muerte se desliza, podrían ser productos de cualquier sociedad en la que exista la escritura. Este fenómeno no se da en las sociedades ágrafas.

² Laurent Cornaz (1937-2015). Filósofo y psicoanalista suizo, enseñó en el Collège International de Philosophie y en el Institut Supérieur de Pédagogie.

Cornaz afirma que si se modifica la forma de educar, se transforma la forma de curar y viceversa. No se puede transformar la una sin la otra. Hay formas de transmisión del saber que son violentas, impositivas, que dictan al otro lo que “tiene” que hacer, tanto en el campo educativo como en el campo de la salud. Quien tiene la función de educar o de curar, cree que es poseedor de un saber. Es menos frecuente que educadores o curanderos y médicos consideren que son solo un medio para que el educando o el paciente puedan encontrar formas de aprender para cambiar, para estar mejor, o para entender por qué “enferma” su cuerpo o su ser.

Por otra parte, Cuvi (2013) afirma que la medicina surgió antes que la política o la religión, pues la necesidad de sobrevivir era más imperiosa que las disputas de poder o que las explicaciones existenciales. La medicina desde sus expresiones más tempranas –chamanes o curanderos– ha sido una forma de cohesión social y de transmisión del saber. Han sido prácticas para garantizar la igualdad de abordajes frente a problemas comunes (Cuvi, 2013, p. 41). Las creencias y prácticas sobre el cuerpo son los primeros tejidos del imaginario colectivo que configura cosmovisiones.

Algunos médicos de finales del siglo XIX, como Montessori, Claparède, Decroly, tuvieron una conciencia aguda –sin duda más aguda que la de los educadores de su época, comisionados por la Iglesia o el Estado– para que, en la era positiva, la educación ya no pudiera basarse únicamente en la autoridad del educador. Sino que la ciencia empezaba a incorporar los fenómenos de la mente en la fisiología. En ese sentido ya ningún educador pretendería detentar, como si fuese un mandato, el saber por transmitir e imponérselo a los niños, sin tomar en cuenta la realidad que desconocían.

El médico, por su lado, había dejado de creerse un curandero dotado, con un poder mágico capaz de vencer el mal que atormentaba al enfermo. El educador tendría que dejar de creerse el poseedor de una verdad que le confería una autoridad incuestionable. Ambos adoptaron, en la relación con el saber que funda su práctica, la actitud científica. Este saber ya no les era connatural, ya no

dependía de su persona o de su función. Ambos, tanto el educador como el médico, perdieron la obligación de ser infalibles en pos de cuidar los hechos.

La transmisión y la comunicación son cosas diferentes. La transmisión comprende un discurso. La comunicación es el medio para hacerlo. Para que una nueva generación encuentre su sitio en el mundo y su sitio en la producción del saber, la comunicación no basta. Hoy los medios informativos que dominan son los cibernéticos. La transformación que ha experimentado el mundo con este progreso tecnológico es enorme y afectará la investigación y la transmisión de conocimientos. Lyotard (2000, p. 15) afirma que el saber en el capitalismo en su fase actual, es y será producido para ser vendido, y será consumido para ser valorado, dejando de ser un fin en sí mismo. Plantea que hay saberes que no se pueden transformar en unidades de información o bits para ser transmitidos por medios electrónicos. El lazo social no queda ileso con estos cambios ni tampoco la naturaleza del saber. “... el saber ya es, y lo será aún más un envite mayor, quizás el más importante, en la competición mundial por el poder” (Lyotard, 2000, p. 17). Los estados naciones que antes peleaban por dominar territorios ahora pretenden dominar las informaciones. Se pondrá más el acento sobre el carácter pragmático de los actos de habla y ello pone en juego buscar mecanismos para legitimar esos actos de habla. Repetir frases que parezcan verdaderas para orientar la opinión según convenga. Todas las formas de saber que no sean traducibles a bits no podrán pasar por esos canales, menos aún si muchas formas de atención personalizada son sustituidas por contestadoras automáticas.

Internet comprende sus redes y los aparatos a él integrados, como celulares, *ipods*, *tablets* y demás artefactos. Su uso ha creado un universo paralelo al universo real por algo que se llama “aldea global”. Se trata de un mundo tan amplio, una jaula invisible, que igual que el universo puede devorar al usuario y convertirse en una arenita en ese cosmos inconmensurable. Por un lado ofrece una falsa idea de libertad, da la impresión de que el saber está disponible

en ciertos buscadores con solo mover unas teclas. La crítica de lo que se obtiene como respuesta es casi nula. Por ejemplo, si observamos el dispositivo de Facebook que brinda cuatro opciones, dos o tres cortas y una para comentarios, en el río de los cientos de amigos se opta por lo instantáneo. ¿Qué consecuencias para la subjetividad ha tenido internet en niños y jóvenes?

Ese excesivo uso de la red de redes y sus componentes aledaños ha producido cambios no solo en los estilos de comunicación y en las vías para hacerlo, sino en las formas de vivir, como señalan tanto Lyotard (2000) como Dufour (2007a) y Giddens (2000). Una de las formas de legitimar supuestas verdades es el uso de la fotografía que, como plantea Debray (1995), ha experimentado una revolución. Hoy, editar una fotografía es cosa de niños. Y no pocas veces se deja la foto bajo el mando de los robots electrónicos para transmitir una supuesta nota como si fuera información verdadera. Eso afecta tanto las formas de transmisión como los saberes narrativos.

El uso de mensajes escritos abreviados es mayor que el de los mensajes en audio. Se puede escribir lo que sea sin que se entere “nadie” que esté cerca. Este privilegio de la comunicación electrónica que hoy usan niños y adultos ha producido cambios sobre la lengua. Dufour (2007a, pp. 201-248) identifica en la lengua francesa seis rasgos que son evidencia de esos cambios, entre ellos la pérdida de la musicalidad de la palabra hablada por su reducción, el empobrecimiento del vocabulario, cambios sintácticos y ortográficos muy profundos, y el incremento del uso de la jerga entre los jóvenes en detrimento de la polisemia del lenguaje (Dufour, 2007a, pp. 222-227). La voz espontánea de las conversaciones informales perdió su presencia en favor de signos, muchos de ellos abreviados o inventados. Los emoticones son un inventario muy pobre en relación con la gama de afectos humanos. Esa pérdida del lugar de la voz y el gesto presenciales en el diálogo es de enormes consecuencias. La voz es el vehículo de lo inconsciente (Lacan, 1999, p. 351), que combinada con las palabras es generadora de sentido. La voz, por ser temporal y por tanto evanescente, deja oscilando

otras significaciones. La voz es el vehículo de toda la gama humana de sentimientos y entra en contradicción frecuentemente con las palabras, lo que permite efectos de sentido, de interrogación, de enigma. Los mensajes de audio de los teléfonos son siempre menores a los mensajes de texto. No hay forma alguna de considerar que la comunicación presencial sea totalmente traducible a la que se hace con un aparato. Y esto no necesita ninguna demostración. Un abrazo físico no es lo mismo que un emoticón de abrazo, obviamente. Usar la voz en el encuentro cotidiano y espontáneo implica un riesgo mayor de expresar nuestros aspectos oscuros. Hay mensajes escritos en los celulares que han roto la convención, pues emplean signos y números, o unos cuantos emoticones preestablecidos. Esto no es un hecho sin consecuencias. ¿Qué es conversar hoy día para los jóvenes? Ribeiro destaca que los niños y los jóvenes ya no conversan con otro para subjetivarse, lo hacen para adaptarse a un sistema de comunicación animal (Ribeiro, 2014, p. 77) y sin despreciar los códigos animales, hay un abismo de diferencia. Chatear fragmentaria y simultáneamente con varios individuos no es lo mismo que conversar con otro. Entre conversar con alguien de carne y hueso y chatear, los niños y los jóvenes prefieren lo segundo. Si no chatean están conectados con el aparato y desconectados del ser humano que está allí junto a ellos. Si además los oídos están tapados por los audífonos, en medio de una reunión, la “comunicación” que se privilegia es la virtual, no la presencial. Circulan en las redes numerosas viñetas y videos que muestran a adultos y niños pegados al celular en la indiferencia de todo lo que pasa alrededor.

Japón es una sociedad muy ritualista, de tradición milenaria. Sus progresos tecnológicos, por tratarse de una sociedad altamente industrializada, han producido cambios drásticos. Por un lado se ofrece al consumo tecnología de punta, por el otro, el neoliberalismo ha afectado más a los jóvenes que, debido a la creciente diferenciación y marginación, no han podido obtener un empleo estable después de egresar de la universidad (Tanaka, 2016). Se

observa un fenómeno muy llamativo: hay jóvenes que ya no buscan pareja ni tener hijos. Hay relaciones de amistad, pero no trascienden a otra cosa. Se considera que buscar pareja es perder el tiempo. Los jóvenes se han refugiado o en su trabajo o en las computadoras, en internet, en los videojuegos. Uno de esos grupos de jóvenes, denominado hikikomori,³ está optando por recluirse en la virtualidad. La adicción a lo virtual es un “refugio” frente a la realidad dolorosa o preocupante, es una forma de evasión. Aunque el uso de tapaboca es frecuente en Japón en época de frío para cuidar la salud, recientemente, una agencia de citas amorosas exigió a los participantes usar barbijos con otro propósito: no dejarse llevar por la primera impresión y concentrarse en conocer la personalidad del otro. Es una manera de contrarrestar este efecto de creciente aislamiento y privilegiar la conversación en lugar del aspecto físico.⁴

Puede generar temor e incertidumbre el encuentro humano, y el riesgo es más alto que encontrarse con una máquina. A eso tienden las máquinas, a mecanizar o cosificar a los humanos⁵ o a sustituirlos. Así vemos que aun como ficción, ¿futura o realidad actual?, hay la idea de que una máquina podría reemplazar a la pareja a través de un software. De esto trata la película: *Her* (*Ella*, 2013), dirigida por Spike Jonze.

³ Se trata de jóvenes enajenados y retraídos que no salen de casa por jugar videojuegos. Su único contacto social es con sus padres. Ha habido casos de hombres que mueren de un infarto al corazón por agotamiento, tras pasar más de 20 horas continuas jugando en un cibercafé.

⁴ Agencia de citas exige a sus clientes usar tapabocas. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=H3klCmdNUpU>

⁵ Como ya nos referimos antes, esto se aprecia en varias películas: *Metrópolis* (Lang, 1927), *Tiempos modernos* (Chaplin, 1935), *Pink Floyd The Wall* (Parker y Scarfe, 1982).

EL OBJETO DE LA TRANSMISIÓN NO TIENE IMAGEN

De acuerdo con Cornaz (1994), la transmisión no es algo que tenga imagen, el objeto de la transmisión está aún por decirse. Y la escritura solamente logra afirmar el duelo de esta ausencia. Plantea que, puesto que la transmisión tiene que ver con un duelo, toda transmisión está ligada con la falta, no con un objeto por transmitir, aprehender, capturar, sino que el objeto que hay que poder transmitir a la siguiente generación es que existe una falta y que esa falta es la que es promotora de la búsqueda del saber. No hay letra sino de algo que falta.

Esta perspectiva es completamente diferente de la que busca evaluar los conocimientos aprendidos como si solo fuera un asunto de una memoria que almacena información.

¿De dónde proviene esa falta? No es falta de un objeto por adquirir. Es una falta en el ser. En el mejor de los casos, proviene de que un infante le hizo falta a sus padres. La condición prematura en que los seres humanos nacemos –más prematura que ninguna especie– produce una dependencia de la madre, madre sin la cual el bebé moriría. Y por esa prematuración y gracias a ella van a desarrollarse complicadas operaciones simbólicas que, sin la falta, no existirían.

Poder nombrar aquello que era innombrable, crea un agujero. Formular una demanda es reconocer un agujero, algo que falta. La falta es la que nos hace deseantes, nos orienta en el mundo, procura las condiciones para dar sentido a la vida, es una brújula que localiza nuestro lugar, y traza un vector hacia dónde dirigirnos. Como la función simbólica no se hereda por cromosomas sino que es un acto de transmisión social, sufre muchas vicisitudes que dan lugar a la galería de locuras que somos los seres humanos.

Esa falta en el saber es un no-saber que no siempre es reconocido. Y cada orientación pedagógica hace de ese no-saber una condición muy distinta. Para algunas pedagogías, el no-saber es algo por eliminar con conocimientos, casi como si fuera indeseable ese no-saber.

El saber no opera por acumulación en una sumatoria, sino que el saber se está destituyendo constantemente, perdiendo vigencia, perdiendo significatividad para dar lugar a nuevas formas de saber y a nuevos saberes, condicionados siempre cultural e históricamente. Algunas certezas caen para dar lugar a otras nuevas, y eso no es posible sin pérdida, sin horadación del saber. Es decir, los conocimientos no obturan ese no-saber sino que lo renuevan. Los conocimientos son algo del orden del dato. Pero el saber va más allá de los datos. Son de diverso orden y no todos están disponibles como si fueran una cosa; más bien, operan de modo inconsciente.

LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LOS RETOS DE LOS DOCENTES

Desde hace 60 años se habla de reformas educativas (Vargas, 2011, p. 519). En ellas se prioriza la medición, la simulación y los controles administrativos. Se desconocen los otros saberes, porque no interesa conocerlos y porque no son medibles. La incapacidad de realizar un verdadero diagnóstico revela desprecio por la niñez, la juventud y por los maestros, demuestra también una gran ignorancia y falta de voluntad política.

Todo docente de cualquier grado sabe que cuando un niño o joven llega al salón con la cara triste, no podrá aprender bien. Intuye o conoce de los problemas familiares que un niño, o joven, padece en su casa. De modo que el saber del amor que el niño busca y su relación con los saberes escolares no está desvinculado. Está implicado también, en esta cuestión, el amor que cada docente le tiene a su quehacer profesional. Este saber del docente no puede ser evaluable en un examen de computadora. La reforma educativa peñista –como otras reformas en el pasado– ignoró los saberes de los docentes. Consideró los conocimientos de los profesores como la única causa del malestar, déficit y rezago de la educación. Fue una visión reduccionista y persecutoria que le dio el tiro de gracia a los maestros y maestras. Como afirma Gil Antón (2018), los acusó

y los acosó. Dicha “reforma” vio solo los conocimientos e ignoró absolutamente todos los saberes sociohistóricos que un docente ha acumulado a lo largo de su vida, como persona y como educador, por el contacto cercano con su comunidad y con la pobreza ancestral de México.

CONCLUSIÓN

Los saberes no se han concebido igual en una época que en otra. No hay producción de saber sino en el seno de una lógica discursiva histórica, cultural y regionalmente determinada y condicionada por los procedimientos erigidos para su control.

La aceleración de la vida que cada ser humano percibe y cuyo origen no comprende bien, no es un asunto individual. Es la lógica del capitalismo y de la urgencia del capital de ser reinvertido rápidamente lo que produce esta aceleración sobre el conjunto de la sociedad. Tiende a empobrecer la concepción del saber, segrega saberes que no sean transmisibles cibernéticamente y aun llega a destruirlos. A la par que hace eso se rompe el lazo social, se empobrece y se violenta el vínculo. Se aniquila la posibilidad de diálogo. La aceleración actúa contra la memoria en todos los niveles, incluida la memoria histórica. Esa velocidad no actúa sola, es un efecto de la vorágine del mercado global, de la urgencia de los capitales de ganar más a costa de la naturaleza, y de la salud y vidas humanas. La aceleración afecta la salud física, crea una tiranía interior. Esa obsesión del control se interioriza. Esa aceleración dictada por los capitales ha impreso su sello sobre los deportes: “más rápido, más alto, más fuerte”, con base en una competencia individualista feroz y en detrimento de otras apuestas axiológicas.

La aceleración ha producido grandes tendencias de control en las escuelas privadas para exigir a los padres, igualmente, colegiaturas elevadas con la promesa de que sus hijos van a saberlo “todo”. En realidad, la educación privada no puede no estar afectada por

ese imperativo social capitalista: “más prestigio = más ganancia, más exigencia, menor sueldo, mayor control del sistema en su conjunto, más obediencia y mayor sinsentido”. Se exige de los niños –desde muy pequeños– una maximización de su energía al servicio de una acumulación que, supuestamente, los hará más competitivos. Hoy tenemos niños, de cuatro y cinco años de edad, estresados por las exigencias escolares. La aceleración ha atacado los tiempos para jugar de los niños preescolares porque se cree que jugar es una pérdida de tiempo. El lugar del juego lo ocupan ahora las planas y los ejercicios. En algunos colegios privados se enseña a los preescolares el mandarín porque ese es “el futuro del mundo”. Como si no hubieran dejado su legado numerosos pedagogos en el siglo XX para mostrar los efectos simbolígenos, placenteros y relajantes que tiene el juego en la infancia, la única edad en que se permitía jugar sin cuestionamientos.

Esa aceleración producto del capital ha afectado aún más a las culturas minoritarias, a las sabidurías ancestrales y a las distintas formas terapéuticas respecto de qué y cómo leer y actuar sobre los cuerpos para procurar un cambio. Los saberes terapéuticos que se enseñan en posición horizontal con el paciente, donde el curandero es un medio y no un sabio, tienen un mejor efecto curativo que aquellas terapias en posición disimétrica en las que el propio curandero pretende imponer medidas para sanar. Pueden tener un efecto sugestivo, pero siempre será efímero.

La aceleración capitalista ha empobrecido a la escuela pública porque no se la apoya de fondo y no se atiende lo más básico. La escuela pública es la que atiende a niños y jóvenes en situación de pobreza. Los que padecen pobreza extrema ya ni siquiera pueden llegar o lo hacen por lapsos cortos. Las reformas educativas se pierden en procedimientos burocráticos sin sentido.

Recapitulemos que si lo fundamental de la transmisión no tiene imagen, pues se trata de transmitir la falta a la generación siguiente para que pueda encontrar la forma de construir nuevos saberes, entonces una reforma educativa comprometida con la verdad tendría

que frenar en lo posible las condiciones que destruyen el saber en el mundo actual. Eso implica escuchar a los principales actores de la educación: niños, jóvenes, docentes, investigadores de la enseñanza y padres de familia. Tendría que reconocer su propia negligencia histórica en esta materia para asumir que todos estamos en falta y todos podemos mejorar si la apuesta es construir un mejor futuro para el país. Y tendría que jerarquizar la atención comenzando por los grupos más vulnerables. El tiempo se diluye si no se puede atrapar nada que dé sentido a la vida.

Cada ciudadano tiene derecho a conocer estos efectos para frenar en lo posible sus consecuencias devastadoras y crear alternativas colectivas que generen otra tendencia, una que no sea dejarse llevar por esa vorágine mortífera.

REFERENCIAS

- Alcalá, M. (2012). Estallamientos de goce y violencia en el cuerpo social, locura astuta del discurso capitalista. En Gárate, Marinas y Orozco, *Estremecimientos de lo real. Ensayos psicoanalíticos sobre cuerpo y violencia*. México: Kanankil.
- Amorim, M. (2007). *Raconter, démontrer, survivre*. París, Francia: Érès.
- Arias, G. (2016). *Escuelas para padres: Dispositivo de desautorización parental*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Benito, E. (2009). Las psicoterapias. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica* 1 (1). Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Zorzal.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cornaz, L. (1994). *La escritura o lo trágico de la transmisión*. Traducción de Muriel Varnier. México: Editorial Psicoanalítica de la Letra.
- Cuba debate (2012). 19 de julio. Recuperado de http://www.cubadebate.cu/noticias/2012/07/19/joven-muere-tras-jugar-40-horas-seguidas-videojuegos//#.VVyWn71_Oko el 20 de mayo de 2015.
- Cuvi, J. (2013). *Curar y someter*. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Chomsky, N. (2004). *El beneficio es lo que cuenta*. Barcelona, España: Crítica.
- Debray, R. (1995). *El Estado seductor*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Dufour, D. R. (2007a). *Le Divin Marché*. París, Francia: Denöel.

- Dufour, D. R. (2007b). *El arte de reducir las cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquets.
- Freud, S. (1986). El interés por el psicoanálisis. En *Obras completas XIII*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gorer, G. (1995). *Ni pleurs ni couronnes*. París, Francia: Epel.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. México: Taurus.
- Gil Antón, M. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 23 (76), 303-321.
- Hobsbawm, E. (2009). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: SEP/Gobierno Federal.
- Lacan, J. (1972). Conferencia en la Universidad de Milán, “Del discurso psicoanalítico”, 12 de mayo de 1972. Recuperado de <http://elpsicoanlistalector.blogspot.com/2013/03/jacques-lacan-del-discurso.html>
- Lacan, J. (1992). *Seminario 17. El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lyotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Madrid, España: Cátedra.
- Ribeiro, R. (2014). Discursos de niños. ¿Qué enuncian? ¿Quiénes escuchan? En *El niño y el discurso del otro*. México: UAQ/Kanankil.
- Soler, C. (n/d). El cuerpo en la enseñanza de Lacan. Recuperado de <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanza-dejacqueslacan.pdf> el 26 de septiembre de 2018.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid, España: Taurus.
- Tanaka, M. (2016). La juventud japonesa ante la crisis del neoliberalismo. En *Estudios de Asia y África* 51 (2). México: Colmex. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-654X2016000200329 el 1 de diciembre de 2019.
- Vallejo, M. y Marcial, P. (2017). Influencia del estrés en la enfermedad de Alzheimer. *Ciencia UNEMI* 10 (25), 123-133.
- Vargas, N. (2011, abril-junio). La historia de México en los libros de texto gratuito. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (49), 489-523.

LA IMAGEN Y LOS AVATARES DEL SABER

Humberto A. Calderón Sánchez*†

*Tiresias: ¡Ay, ay! Terrible es el saber cuando el que sabe
de ello no aprovecha. ¡Bien sabía, pero lo ha olvidado...!
Sófocles. Edipo Rey (Las siete tragedias)*

*Ahí está el “voyeur social” viendo en las imágenes “no” una
representación del mundo y “sí” la mismísima realidad.*

*Estas le son tan convincentes que, solas o vinculadas
a otros lenguajes, lo envuelven en una serie de avatares.*

Humberto Calderón. *Introducción al conocimiento de la imagen*

INTRODUCCIÓN

Desde el título del capítulo atraigo la atención hacia los conceptos “imagen” y “saber”. Con base en mi experiencia de vida, de la cual forma parte el trabajo académico y de investigación que he ejercido

* Maestro en Comunicación y Política de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco e integrante del Cuerpo Académico: Subjetividad, Educación y Tecnología del Área Académica IV en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en cuatro apartados, voy presentando algunas reflexiones en torno a esa cotidiana, compleja e inevitable relación entre ambos términos. En cada apartado, luego de una argumentación teórica, agrego una vivencia, la primera muy personal y las restantes de la recuperación que hago de los ejercicios que llevo a cabo en el aula universitaria.

¿A dónde quiero llegar cuando abordo el tema de la imagen y el saber? Soy explícito: a señalar las posibilidades de acción que tiene la imagen en el aula para fortalecer el proceso de aprendizaje en los futuros profesionales de la educación. Lo hago en una travesía que comienzo con un planteamiento general para ubicar a ese ser humano, a quien en el mismo momento de su nacimiento la cuna social ya está henchida de imágenes que le irán procurando en todos sus tiempos un cúmulo de saberes. En esta primera argumentación –que trata de la historicidad de los dos conceptos protagónicos– involucro las nociones de imaginación, imaginario y mundo simbólico que me permiten contextualizar la trascendente movilidad que tiene el individuo entre sus mundos interior y exterior, lo cual confluye, hasta de manera natural, en la construcción de conocimientos.

Continuando el camino abordo el tema de la imagen discursiva, la que habla, simboliza, la que –como todo signo– representa realidades y ficciones. Me refiero a la imagen que se percibe y se interpreta desde la visión y el pensamiento cultural de cada individuo, una acción imprescindible en la construcción social del saber. Los ejemplos que incluyo en esta parte son trabajos elaborados por los alumnos, quienes muestran la subjetividad y significación que tienen sobre las cosas del mundo.

Infaltable la alusión a la imagen en el escenario de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que, es innegable, han cobrado un protagonismo en todos los ámbitos socioculturales. Desde esa omnipresencia icónica reflexiono alrededor de las paradojas a las que están sujetos los estudiantes universitarios. Por ejemplo, la hipericonización del sujeto vía dispositivos tecnológicos

y la apropiación de saberes escolares *versus* saberes mediáticos. Es así como, ligado estrechamente a este tercer apartado, en el último pongo énfasis sobre la experiencia vivida en el aula, donde teniendo como base la imagen, los alumnos elaboran desde materiales impresos hasta audiovisuales. La finalidad: dar claridad a los contenidos de la asignatura y vislumbrar posibilidades de aplicación en el desempeño profesional.

DE LOS SABERES DEL INDIVIDUO-MUNDO EN EL TIEMPO

En el vórtice de la vida humana pululan en la mente infinidad de imágenes, son indicio de la relación del individuo con las cosas del mundo a través del tiempo. Son imágenes que evidencian la conexión que se da entre el pensamiento de los sujetos y el entorno de su desarrollo personal. Es un enlace de vida cotidiana, nada sorprendente porque, como dice Goethe, “la naturaleza humana sabe que va unida al mundo. La humanidad puede estar segura de que el mundo exterior es la respuesta contrapuesta a las sensaciones del mundo interior” (Taylor, 2006, p. 626). Así, en este puente inquebrantable, la imagen, mental o técnica pero, de cualquier manera, representación de lo existente e inexistente, de lo real y lo ficticio, todo por su capacidad de denotación y connotación, por su poder creador de significados y por su condición de memoria complementaria, dado que coadyuva a preservar las vivencias, sin duda, es determinante en la edificación del saber humano.

Estoy exponiendo, únicamente, sobre el enlace “imagen-saber” y encuentro a este binomio en un periplo complejo donde resalta la presencia de individuos, quienes tienen una incesante movilidad en su trayectoria histórico-bio-psico-socio-cultural, configurada por imágenes y detonadora de saberes. A la par, ambos elementos dejan su impronta en los seres humanos y los colman de subjetividad y de sentido, lo cual, precisamente, ha permitido que nuestro mundo interior evite, como destaca Wallace Stevens, que el mundo que nos

rodea sea desolador (Taylor, 2006, p. 668). Aquí vuelvo a la travesía del saber, una noción indeterminada socialmente, pero que refleja las experiencias, creencias y necesidades humanas. Ese reflejo se logra en gran medida por la incursión de los sujetos al reino de la imagen; por cierto, un ámbito donde no se garantizan certezas, pero todo es significativo para individuos constructores de símbolos con los que trazan sus horizontes de vida y se unen a lo material e inmaterial de esta.



Figura 1. Periplo del saber a través de la imagen (esquema). Autor: Humberto Calderón Sánchez, 2018.

En otro texto anoto que las personas por medio de sus sentidos se adhieren a los objetos, lo hacen bajo las distintas posibilidades de la percepción. Lo que quiero resaltar aquí es la diferencia entre la vista, sujeta a lo biológico (campo visual), y la mirada, influida por lo sociocultural (mundo visual) (Calderón, 2009, p. 83). En la mirada social sale a la luz el sentido, lo subjetivo, la interpretación de las cosas desde la experiencia de cada sujeto. Un hecho posible para el ser humano porque solo él posee una mente y un pensamiento constituidos por signos (imágenes), los cuales toman rumbo cuando los va entretejiendo para representar todo. Lo hace de un modo tan fehaciente que tiene por igual a la representación que a lo representado. El retrato de María no representa, es María. Se tiene una actitud, valga la palabra, de “transubstanciación”, de profunda fe, se

dice en la religión. Cuando se cree en lo que se ve y simbólicamente se materializa.

Con lo anterior no confronto a los protagonistas del binomio, más bien reconozco la historicidad de la imagen y su intervención en los saberes del individuo-mundo, para configurarlos y preservarlos, aunque también sé de su carácter polisémico y velado que requiere sea interpretada y comprendida en su actitud simbólica. En cuanto al saber o no saber, me apego a lo que señala Armando Zambrano, en el sentido de que es un acto de conciencia y que la actitud para comprenderla es su mejor aliado (Zambrano, 2007). El saber es una acumulación de experiencias y de conocimientos que se van transmitiendo a través del tiempo.

Siguiendo el periplo del saber, la imagen, trátese de dibujo, pintura, fotografía, escultura. O también la que nace en la mente, derivada de la palabra hablada, escrita o de lo sonoro, tienen presencia en el mencionado puente al hacerse valer como forma de expresión y trascender por esos asuntos de los significados que crean, los cuales, por cierto, realzan el poder de la imaginación, otra noción inserta en el recorrido. De manera natural “es la capacidad de crear imágenes”, dice María Noel Lapoujade (1988). “Imaginar –agrega– en un sentido lato es *ver*”. Luego, Hannah Arendt nos da una razón más para considerar su alcance:

Solo la imaginación nos permite ver las cosas con su verdadero aspecto, poner aquello que está demasiado cerca a una determinada distancia, de tal forma que podamos verlo y comprenderlo sin parcialidad ni prejuicio. Colmar el abismo que nos separa de aquello que está demasiado lejos y verlo como si nos fuera familiar. Esta “distanciación” de algunas cosas y este tender puentes hacia otras, forma parte del diálogo establecido por la comprensión con ellas; la sola experiencia instauro un contacto demasiado estrecho y el puro conocimiento erige barreras artificiales (Arendt, 1995, p. 45).

Considero que en el pensamiento de Arendt el concepto de imaginación cobra un significado amplio porque lo pone a la par del

conocimiento o, mejor dicho, como una capacidad de la mente que ve más allá de lo que la mirada biológica puede hacerlo para adentrar en su ser el mundo. Ese acercamiento del individuo a lo sustancial de las cosas, vía la imaginación, es el principio de la configuración de sus saberes. Imaginar es jugar a ordenar imágenes en nuestra mente y la formación de un pensamiento creativo. Solo por la imaginación podemos trascender lo real y saber sobre lo que no conocemos, digamos por ejemplo, las galaxias o el tiempo antes de nuestra existencia. Así es como trazamos nuestros horizontes psico-socio-culturales y nos adentramos en los dominios del imaginario.

Referirse al imaginario, también profusamente ligado al saber humano, es abordar el tema de la experiencia por la sinergia sujeto-objeto. Con ello, todas las cosas del mundo obtienen una inmensidad de funciones significativas: lo que vemos, oímos, olemos, gustamos, tocamos. El imaginario –individual, colectivo o social– es esencial por la percepción e interpretación que hace del mundo natural y artificial, por valerse de la imaginación para aprehender objetos y construir formas; además, porque le da sentido a las prácticas sociales (Calderón, 2009, p. 89). Justo por estas prácticas, a este complejo conceptual del periplo se agrega la construcción del mundo simbólico, que abarca ritos, creencias, hábitos, interacciones y toda la acción sociocultural, evidentemente construida desde el saber de las personas. Con este saber de nueva cuenta se traza la travesía: individuo-mundo, imagen-imaginación-imaginario, mundo simbólico-saberes-construcción de conocimientos. Es un recorrido interminable porque el saber es infinito.

Juan Ignacio Pozo (2001) señala que ha habido quienes han tenido a la imagen solo como un recurso mnemotécnico para combatir la fragilidad de la memoria. Hace mucho que esa idea se ha eclipsado. Hoy, la imagen tiene significados más amplios como producto cultural y simbólico, como elemento de comunicación y transmisión de conocimientos. Desde luego que se le reconoce como un medio físico de representación de lo real y lo ficticio que, incluyendo a aquellas figuraciones que se engendran en la mente

(imagen mental), resguarda en la memoria un sinfín de acontecimientos que trascienden en el tiempo y dan cuenta de quién es el individuo, de cómo ha ido forjando su experiencia y sus saberes para tomar un lugar en el mundo.

Por cierto, los razonamientos anteriores remueven mi mente y en mi pensamiento se acomodan episodios que han marcado el acontecer de mi existencia, tanto en lo individual como en lo social. Aquí cabe desbordar un poco esa actividad mental que ha nutrido mi imaginación; abro entonces un paréntesis para narrar el papel fundamental que la imagen ha jugado en mí, trasladándome imaginariamente de un tiempo a otro y haciéndome titubear o creer que lo que percibo e interiorizo en mi mente, no es, pero hace que sea. A través de la capacidad de representación de la imagen le doy cauce a los recuerdos que hacen nido en mi memoria, que surcan horizontes donde he encontrado los saberes sobre las cosas del mundo. Sin mayor preámbulo, abro el paréntesis.

Paréntesis para una vivencia entre imágenes y saberes

Hace tiempo mi padre, sabedor de mi apego a las imágenes, me regaló una fotografía de cuando yo era niño; al tenerla entre las manos, mi imaginación se hizo de alas para surcar las leyes del tiempo. Lo que de inmediato encontré en el vuelo fue mi pasado en el presente. Ese traslado mental me emocionó, agitó mi pensamiento y el deseo de escudriñar cómo y en qué se transformó el niño de aquel ayer en el hombre que hoy escribe estas líneas. Al sujeto de ese pasado solo puedo verlo en el papel como un signo de lo que fue, pero que, como signo, se ha sostenido en el tiempo ligado al sujeto de hoy. Yo me reconozco en esa imagen como si fuera la mismísima realidad. La veo, y sé que ese “no soy”, sí soy, al menos en el mundo simbólico de mi conciencia.

Coloqué la fotografía al lado de mi mesa de trabajo y cuando la veo invariablemente me traslada a tiempos pretéritos, donde

descubro –como dije antes– los caminos que he recorrido y hasta dónde he llegado como individuo y ser social. Al respecto, muchas veces evoco esa alusión que Ramón Xirau escribe en su libro *Sentido de la presencia* (1997) acerca de que “cada quien vive su vida. Cada quien percibe a su manera. Y de esta diversidad dentro de la comunión, brota, enriquecida, la variedad, el color, la vivacidad del mundo en que estamos y que, a su vez, está en nosotros” (Xirau, 1997, p. 80).



Figura 2. Soy un “signo” que trasciende el tiempo para estar en presente eternamente. Fotografía de niño, 1956. Archivo Calderón Reyna.

La cita me resulta muy significativa porque hace referencia a un ser constituido socialmente, pero a quien la sociedad le reconoce su individualidad para que ejerza sus saberes y haga su propio camino para ir al encuentro de la felicidad, la convivencia, el trabajo, la educación, el conocimiento y de todo aquello que lo posibilita para construir sus entornos social y cultural. Con base en esos dominios humanos concibo que estoy situado en el mundo, desde que quedé representado en esa fotografía hasta mi actualidad, donde soy una persona real que, por los “otros”, construyo icónicamente la visión que tienen sobre mí y el papel que juego entre ellos. Vislumbro escenarios en los cuales mi experiencia y saberes adquieren sentido. Luego, como un “yo” me descubro con mis sentimientos, emociones,

conductas y creencias, cuya impronta se refleja en mi vida y me lleva a preguntarme: ¿qué sé y qué no sé de ella?

La interrogante acomoda en mi imaginario rostros, épocas, lugares, cosas, sucesos, sobre los que la teoría psicosocial argumenta que todo converge en el conocimiento e influye en él. Además, tal imaginario refleja la experiencia humana sobre las transformaciones que se dan, tanto en el individuo como las que él percibe del mundo. Esto no lo pierdo de vista porque –más allá de la fotografía referida– a menudo me descubro entre una diversidad de imágenes y saberes, construyendo mundos simbólicos sobre el entorno y los hechos que me han abrazado a lo largo de la vida y dan cuenta de cómo está configurado el ser que hoy soy. Me estoy refiriendo a mi realidad pasada, cercana o distante, pero que de manera permanente e ineludible se manifiesta en mi presente. Con tal aserción intento acercarme a la reflexión que hace Clément Rosset:

La ontología de lo real –dice el filósofo– no pretende, naturalmente, que la realidad se limite al presente, al aquí y al ahora: el privilegio de la realidad se extiende necesariamente a todo lo que hay y habrá jamás de real en el dominio de los allá como en el de los otros tiempos. Pero ella toma a esos otros reales en tanto que forman parte de una misma realidad, no por el eco de una presencia trascendiendo todo presente. Es bien evidente que lo real no designa solamente lo que está presente, sino todo aquello a lo que adviene estar presente, es decir, todo lo que es “presente presentemente y no presentemente”... (Rosset, 2007, p. 37).

La reflexión de Rosset la hago mía por la oportuna alusión que hace al “presente”, tan efímero que en la fracción mínima del tiempo ya es pasado; pero no por eso deja de ser parte de una realidad viva, la cual, por la magia de la imagen, inmoviliza para siempre momentos significativos. Todo ser humano está involucrado en ese juego del tiempo. Es parte de esa relación individuo-mundo. Me pongo como vivo ejemplo de ello, en esos momentos, cuando de manera súbita de mi mente emanan pensamientos iconizados, algunos tan lejanos que solo por la potestad de la imagen me es

posible configurar en mi imaginación. Así lo propicia mi fotografía, favorece la construcción de escenas donde sé que he tenido presencia, pero no conciencia. Luego entonces, de mi mente fluyen imágenes tan claras que parece que tengo lo vivido realmente a la vista. Es tan nítido el día que vi el rostro de mi madre, justo cuando se cruzó su mirada con la mía. También tengo las figuras del momento en que me levantó y me acurrucó entre sus brazos y cuando se descubrió el pecho para amamantarme. Luego caigo en la cuenta de que, sin duda, los relatos que años más tarde ella me compartió, más la experiencia acumulada, fue factor para recrear tales escenas.



Figura 3. Recuerdo que mi realidad cabía en un cajón y no era de colores. Televisor en blanco y negro.
<https://apalabrado.wordpress.com/2014/03/21/22-m-del-blanco-y-negro-al-color-de-la-dignidad/>

Contrario a lo anterior, otros hechos los registro indefinidos. Visualizo a la familia, pero no me veo yo definido. Bien a bien, no distingo texturas ni colores de mi ropa, ni la habitación. Voces, aromas y la enseñanza de los principios básicos de la vida, intento imaginarlos, pero se interponen en mi mente imágenes construidas ya desde mis conocimientos razonados en lo social y cultural. Ya no son imágenes estrictamente mentales sobre las cuales no debo pasar por alto su peculiaridad. Son imágenes que tienen una manera de proyectar los detalles de la vida que las hacen ser muy persuasivas. Su fuerza ha hecho posible que yo plasme en mi imaginación el principio de mis vínculos con el mundo y resguardar en mi memoria el cúmulo

de recuerdos que en el transcurso del tiempo han ido fortaleciendo mi experiencia y mis saberes. Quienes me ayudan a entender este galimatías son Kieran Egan y Gillian Judson, al darle un razonable lugar a las imágenes de este orden:

Las imágenes mentales que creamos pueden tener una gran potencia, a menudo más poderosa que las imágenes con las que nos bombardean los medios, y a veces incluso más potentes que la realidad que podemos ver y oír a nuestro alrededor. Esto es debido, en parte, a la dimensión emocional que creamos en nuestra mente (Egan y Judson, 2018, p. 28).

La cita confirma lo que provoca en mí la fotografía, aceptando dos atributos que categorizan a estas imágenes mentales: su poder de representación, sin necesariamente haber tenido un referente inmediato o de manera consciente. De igual forma, su capacidad de irrumpir en las impresiones de los sujetos. Poder de la imagen más estado emocional de la persona, no tiene otra singularidad mayor que la inmensurable capacidad humana para recrear actos imaginarios.

Las imágenes, ya en términos generales, del orden mental o técnico, se desbordan para dar cuenta de la trayectoria sociocultural de las personas y no fui la excepción. Yo sé que mi memoria no puede guardar todo, mucho se ha quedado en el olvido, pero eso sí, lo que hago recuerdo se debe, sobre todo, al omnipoder y omnipresencia de la “madre imagen” que engendra más imágenes. Es el caso de la fotografía que me regaló mi padre, un retrato común cuya numerosa descendencia iconizó a mi mente, como lo vengo anotando. Con esta mente iconizada he vivido el exordio de mi vida al lado de mi madre. Todos estos pensamientos míos los complemento con aquella elucidación que hace Antonio Damasio (2015) sobre términos que de diversas maneras están unidos unos a otros: mundo, aprendizaje, recuerdo e imaginación. El autor tiene el acierto de hacerme comprender el vínculo inevitable entre ellos y su manifestación explícita, surgimiento preciso de significados, o implícita, las distintas posibilidades de interpretación un suceso.

La capacidad de manejar el mundo complejo a nuestro alrededor depende de esta capacidad de aprender y recordar, es decir, reconocemos a personas y lugares solo porque establecemos registros de su parecido y revivimos una parte de esos registros en el momento oportuno. La capacidad de imaginar acontecimientos posibles depende asimismo de aprender y recordar, y es el fundamento para razonar y navegar por el futuro... (Damasio, 2015, p. 207).

En mi “estar” fugaz, (soy y estoy) de inmediato, mi yo se hace un “no estar” infinito (fui y estuve), entonces, no dudo en atenerme a la imagen que me eterniza (seré y estaré) y me coloca una vez más en un “estar”, ahora más estable por la potestad del símbolo (no estoy, pero soy). Por estos niveles de presencia evoco los términos que prorrumpe Damasio, los cuales ligo a la exaltación de mi imaginación, incluso imponiéndose a mi razón; la imagen que provoca en mí una constante movilidad imaginaria en el tiempo, habilitando mi memoria y refrescando mis recuerdos. Y más, los significados que tengo sobre las cosas del mundo y su injerencia en la construcción de mis saberes, los cuales, a la vez, son los organizadores de mis imaginarios.



Figura 4. México 68. <https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+del+movimiento+estudiantil+2018&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjZ9aenjr7dAhVSLKwKHXQpAtAQsAR6BAgGAE&biw=1904&bih=906#imgrc=B9RqUFI XUj1j7M>



Figura 5. UNAM 2018. https://www.google.com.mx/search?biw=1904&bih=906&tbm=isch&sa=I&ei=Ho-dW_n8L6nqjwSOyYPoAQ&q=imágenes+de+del+cch+azcapotzalco++2018&oq=imágenes+de+del+cch+azcapotzalco++2018&gs_l=img.3...18554.27772.0.28846.22.21.1.0.0.0.176.2391.7j14.21.0...0...1c.1.64.img..0.6.707...0i7i30k1j0i8i30k1j0i8i7i30k1.0.qOMS0NAqvns#imgdii=vp_vq50iHTXQIM:&imgrc=xv0RiBVb4kghZM

De la vivencia que he tenido entre la imagen y el saber, debo admitir la imposibilidad de considerar una sin el otro. La primera noción nace de lo que está a mi vista o solo he acuñado con la mente; de cualquier modo, es representación de una mínima experiencia que he vivido, justo la que enlazo al concepto saber, que lo entiendo como una construcción simbólica porque a final de cuentas “es signo porque promueve la energía entre lo que somos, hacemos y pensamos” (Zambrano, 2007, p. 87). Estas categorías las entiendo como acción y las interiorizo en la mente como imagen. No me refiero solo a la imagen de mi fotografía que detonó esta vivencia, sino de toda aquella imagen que ha trazado los horizontes de mi imaginario, donde vislumbro el alcance de mis conocimientos y los conservo en mi memoria, a riesgo de exclamar como Tiresias: “¡Ay, ay! Terrible es el saber cuando el que sabe de ello no aprovecha. ¡Bien sabía, pero lo ha olvidado...!” (Sófocles, 1980, p. 131). Esta exclamación que hace Tiresias a Edipo rey, la vinculo a mi fotografía para hacer un recuento de mi vivencia entre imágenes y saberes. Hasta aquí cierro el paréntesis.

EL “DECIR” DE LA IMAGEN EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL SABER

En el lienzo, en el papel, en la piedra o a través del cristal, encuentro el reino de las imágenes talladas, dibujadas, pintadas, retratadas, filmadas. De cualquier índole, pero todas mostrándome la realidad y la fantasía en la que oscila mi ser. Es un portento de formas y colores que me embelesan, tanto, que en mi interior escucho una voz que me dice: “Que no cese la luz en mi conciencia en cada despertar de mi mirada que, como todos los días, se alimenta percibiendo los trazos que toman forma y se iluminan para decirme en silencio todo sobre el universo”.

Mi metáfora es *ad hoc* para hablar de la imagen que “dice”, resaltando que su decir no va en busca del oído, sino de la vista. Es un decir taciturno organizado por puntos, líneas, texturas, luz, colores, encuadres, simetrías, ángulos, estatismo, movimiento, ritmo, elementos que hablan de las cosas que representan y las rebosan de significaciones. Ese decir se inicia en lo abstracto de un punto, redondo, cuadrado, triangular, amorfo, según el instrumento que lo produzca, que es para la imagen lo que el fonema para el sistema lingüístico.

Este punto, en sucesión con otros, cobra sentido y acaba siendo una línea, tan dinámica que en su contoneo dibuja todas las cosas que tengan cabida en la mente. He mencionado que esto está supeditado a la experiencia sociocultural de los individuos y del conocimiento que tienen de las cosas del mundo. Entonces, admito que el decir de la imagen se concreta por la percepción visual cotidiana de las personas y la interpretación que hacen de lo que ven. Un paso determinante en la construcción social del saber.



Figura 6. Cosas en la cabeza. Dibujo híbrido (abstracto-figurativo). Realizado por una alumna de la asignatura Imagen e imaginación en el proceso educativo. Licenciatura en Pedagogía, 2016.

DISCURSO DE LA IMAGEN	PERCEPCIÓN VISUAL	INTERPRETACIÓN	SABER
-----------------------	-------------------	----------------	-------

En un trabajo anterior, realizado por las mismas autoras y el autor del presente libro,¹ hacemos algunas afirmaciones que rescato porque me resultan apropiadas para apoyar este capítulo. Una de esas citas aquí me abre camino para incursionar en los terrenos de la iconicidad vista desde su estatus signíco (como elemento de representación) y su capacidad discursiva (como uno de los lenguajes humanos):

¹ Calderón Sánchez, Humberto, Mónica García Pelayo y Eurídice Sosa Peinado (2017). *Diálogo de saberes e imaginación en el aula universitaria*, fue una investigación que estuvo bajo el auspicio del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del Tipo Superior (Prodep). De alguna manera el presente libro es una prolongación de aquella, la cual cito en las referencias bibliográficas.

Es fundamental –apuntamos– distinguir el papel determinante que tiene el “signo”, elemento con el cual se representa a las cosas del mundo; que configura tanto la realidad y la fantasía, así como lo existente y lo inexistente en el pensamiento humano. El punto particular al que se va es el de la relevancia que tiene el signo en la conformación de las formas de expresión oral, escrita, sonora y visual y en la subjetividad misma. Ninguna más importante que otra, pero en la conjugación de estas, se aprecia el lugar que en la actualidad ocupa “el lenguaje de la imagen” (Calderón, *et al.*, 2017, p. 11).

La cita que concluye aludiendo a la significación de la imagen en la actualidad, tema que en el siguiente apartado abordaré de frente a las TIC, me lleva a ocuparme de la imagen, dándole su lugar como un poderoso y seductor lenguaje que va a la par de la historia de los grupos sociales. Lenguaje visual e individuo visual coinciden en la vida cotidiana.

En la cita destaca la mención del signo, elemento común a todos los lenguajes humanos: oral, escrito, sonoro e icónico. Aquí, en particular me ocupo del signo icónico. El signo que representa y enuncia. Y bien, si considero a la imagen en su estatuto sígnico, por lo tanto, como lenguaje. Luego entonces estoy reconociendo que, puesta en la superficie, habla, simboliza, describe, informa. Esto lleva a preguntarme: ¿Qué y cómo? Me respondo de manera ecuménica: las experiencias, actos, conocimientos, saberes, por medio de manifestaciones observables por los ojos de la mente, esta inmaterialidad en nuestro cuerpo que, nutrida por la imaginación, acomoda en ella todo el universo sociocultural. Mente e imaginación confluyen de manera decisiva en la conformación de nuestro ser individual y colectivo. Se trata de algo superior que no se puede y no hay causa para evadir. Recuerdo que Arthur Schopenhauer recupera un adagio del poeta lord Byron, quien con elocuencia dice: “(Además, luchar contra nuestro destino sería un combate como el del manojito de espigas que quisiera resistirse a la hoz)” (Schopenhauer, 1968, p. 44).

La imagen, dotada de una reconocida capacidad discursiva, y su participación en la construcción social del saber, como cauce que “debe permitirnos un dominio sobre las cosas, nuestras pasiones o debilidades” (Zambrano, 2007, p. 28), se da entre situaciones complejas emanadas de los contextos social, cultural, psíquico, comunicacional y educativo. En el caso de la imagen desde su condición enunciativa, se reviste de una inquietante paradoja porque “mostrando oculta y ocultando muestra”. Un embrollo que se hace más complejo cuando aceptamos que en la imagen, como reino de los símbolos, se encuentran, según palabras de Paul Watzlawick (2008), las abstracciones más audaces, puras y frías creadas por la humanidad. Eso sí, lo que debemos aceptar es que la imagen, en sí misma, no pretende ni ser ni parecerse a la realidad, solo simbolizar cosas y los individuos, independientemente de su interpretación sobre lo que perciben, creen en lo simbolizado. Es más, en mucho, como si fuera la realidad.

Estas afirmaciones traen a mi mente a uno de los protagonistas de la historia del arte: Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni: el ecuménico Miguel Ángel, encargado de trabajar durante el Renacimiento gran parte de la iconografía sagrada de la cristiandad. Era un artista opuesto a los preceptos papales. ¿Cómo manifestar inconformidad ante un designio que no se rebatía? Con el autoritarismo a cuestas, ¿cómo dejar huella de su formación, conocimiento y creencias? ¿Cómo aplicar la idea propia? Las respuestas las da su propia obra. Cada trazo, textura, color, muestran el aprovechamiento de los recursos simbólicos. Un mero ejemplo: la imagen de Aminadab con la insignia de la vergüenza, un círculo amarillo en la manga izquierda que debían llevar los judíos por mandato del Cuarto Concilio de Letrán y la Inquisición. Era el encono de la iglesia de aquel entonces contra determinados hijos de Dios. El pintor iconizó su creencia y su saber, los símbolos a los que recurrió quedaron sujetos a la percepción de la mirada social, que sin reparar en lo subjetivo del decir de la imagen, pasó del no saber al saber; un proceso igual de subjetivo, ya que se construye desde lo que creen los individuos.



Figura 7. Un símbolo que ocultando dice. https://www.google.com.mx/search?biw=1910&bih=963&tbm=isch&sa=1&ei=jh2oW5DWFYysjwTZzKKwBg&q=imagen+de+detalles+de+capilla+sixtina&oq=imagen+de+detalles+de+capilla+sixtina&gs_l=mg.3...48030.51894.0.52842.12.12.0.0.0.141.1386.0j12.12.0...0...1c.1.64.img.0.2.262...0i8i7i30k1.038jF8vCVUw#imgsrc=F8W-F0SM1-U7uM

Así habla la imagen, con certezas y fantasías, y desde eso que creemos que es la realidad coadyuva a edificar socialmente el saber. Por esto comparto y reitero la posición de Zambrano respecto a que “es un signo y anuncia lo que un sujeto es; visibiliza su subjetividad” (2007, p. 93). Es acertada la definición de este autor, en el sentido de que el signo es el escaparate para mostrar las figuraciones que el individuo tiene en su mente sobre las cosas del mundo. Son estas las que le dan sentido a su vida individual y social, porque, como explica Antonio Damasio:

Sin la subjetividad, la creatividad no habría florecido y no tendríamos canciones ni pintura ni literatura. El amor nunca sería amor, solo sexo. La amistad habría quedado en mera conveniencia cooperativa. El dolor nunca se habría convertido en sufrimiento, no se hubiera considerado algo malo, sino solo una dudosa ventaja dado que el placer tampoco se hubiera convertido en dicha o

en gozo. Sin la subjetividad no hubiera hecho su radical aparición, no existiría el conocimiento (Damasio, 2015, p. 21).

Definitivamente, el decir de la imagen está supeditado a la interpretación subjetiva de los individuos –hinchida de creencias, comportamientos, decisiones, gustos–, lo cual coloca a la paradoja, mencionada arriba, en el péndulo de lo verdadero o falso; cosa que no preocupa mucho a los individuos porque, como lo confirma Jerome Bruner, “el hombre tiene una capacidad infinita de creer” (Bruner, 2004, p. 60) y sí, la creencia, también tan subjetiva, es piedra angular en la construcción del saber social.

Estos planteamientos generales me invitan a abordar experiencias particulares vividas en el aula universitaria con individuos que tienen a la imagen como uno de sus recursos primordiales en su interacción social. Son jóvenes en quienes detecto el alto grado de credibilidad que depositan en el decir de las representaciones icónicas. Es su mundo, les fascina y aprovechan lo que les ofrecen los medios, o lo que ellos por su fácil acceso a los dispositivos tecnológicos, producen y difunden para identificarse socialmente.

Las actividades en clase tienen el objetivo de “conocer el uso específico que los alumnos le dan a la imagen, en la cual plasman su subjetividad y sus significaciones al producir materiales en el aula en nexos con la construcción de conocimiento” (Calderón, 2017, p. 51). Se trata de ejercicios realizados por alumnos de las licenciaturas en Pedagogía y Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Los he trabajado en la investigación, de la cual doy cuenta en el pie de página número uno del presente capítulo. Aquí retomo algo de ellos, dándoles un giro para corresponder al tema del “decir” de la imagen en la construcción social del saber.

Realidades entre lo figurativo y lo abstracto

Cuando me pregunto ¿cómo perciben las cosas del mundo los estudiantes universitarios?, la respuesta no espero encontrarla solo en la relación que establecen los alumnos entre mirada-objeto, porque sería simplemente corroborar que se trata de un hecho de identificación natural. Aquí, queda bien lo que dice Alfred Schutz:

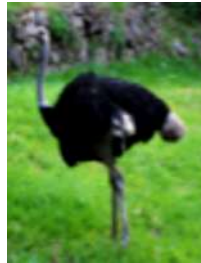
Esto no significa que en la vida diaria o en la ciencia seamos incapaces de captar la realidad del mundo, sino que captamos solamente ciertos aspectos de ella, los que nos interesan para vivir o desde el punto de vista de un conjunto de reglas de procedimientos, aceptadas para pensar... (Schutz, 2003, p. 37).

Desde este pensamiento filosófico se aprecia la naturaleza humana para hacerse del conocimiento, pero específicamente de esta cita quiero tomar, como una sentencia de Schutz, que las personas solo captan ciertos aspectos para vivir. Sin duda, pero la respuesta que a mí me interesa encontrar en los alumnos va hacia el universo de significados que les produce la realidad, muchos derivados de los distintos lenguajes humanos y, en este caso, de la imagen, a la que tengo muy presente en clase para que hable del saber y hasta del no saber de la vida cotidiana de los estudiantes universitarios.

Un ejercicio que va directamente en busca de respuesta a mi pregunta –¿cómo perciben las cosas del mundo los estudiantes universitarios?– se titula *Entrenamiento para la percepción visual*. En este, previa explicación por parte del profesor, se proyectan tres imágenes, una por una, en lapsos de tres segundos. Cada una de ellas ocupa un metro cuadrado en la pantalla. Los alumnos deben anotar en una hoja solo una palabra por imagen percibida.

El ejercicio muestra cómo los alumnos interpretan con base en experiencias previas, así lo prueban sus propios escritos. En lo que anotan resalta que entre ellos existe una inmensa diferencia en la interpretación que hacen sobre los mismos elementos que perciben: Pollito grande, bebé, ternurita. Destaca la relación que establecen entre

lo que ven en un momento y la experiencia cotidiana a la que los remite: Tierno, Bachoco, huevos grandes. Se pone de manifiesto el saber y el no saber: ¿Pavo o avestruz?, animal con plumas, tubos (en lugar de pelo). Se denota de modo implícito, aunque el concepto no sea explícito: Moustro (*sic*), cosa fea, monstruo con cara de sorpresa. De cualquier manera, la conclusión es que, desde su poder simbólico, las imágenes exponen su capacidad enunciativa, a ello se apegan y con eso se conducen socialmente los alumnos, independientemente de la interpretación que hagan sobre lo que ven.



López Ramírez Miriam	00000000000000000000
1- Pollo, amarillo, tierno	pollito
2 avestruz, grande, pisaje	avestruz
3 tubos, grandes ojos	moustro

1. bachoco, industrias.	PM6 Comunicación Educativa.
2. huevos gigantes.	Aguilar Diaz Claudia Angé
3. pelicosos de terror.	- un pollito color amarillo
	- una avestruz en un pasto verde
	- un monstruo con cara de sorpresa

Figura 8. Entrenamiento para la percepción visual y el resultado. Ejercicio con alumnos de las asignaturas de Comunicación, cultura y educación, Licenciatura en Pedagogía, y Comunicación educativa, Licenciatura en Psicología educativa, 2017-2018.

Otra actividad, que puede dar continuidad a lo que señalo en la investigación que vengo mencionando, parte de los contenidos teóricos de las asignaturas referentes a la comunicación, cultura, educación, subjetividad, imaginación, creatividad; y en el centro de todas estas nociones, el individuo social apropiándose y construyendo conocimientos. En una particularidad de todo este terreno epistemológico se aborda el tema de la construcción simbólica del mundo, de la preeminencia de las sociedades mediatizadas e iconizadas, en las cuales el individuo está inserto entre lo figurativo y lo abstracto de la realidad.



Figura 9. Mi felicidad es un arcoíris. Dibujo figurativo.



Figura 10. Mi felicidad es un arcoíris. Dibujo abstracto.

Con base en lo anterior, el profesor solicita a los alumnos que sobre una vivencia significativa que hayan tenido, realicen un dibujo

figurativo y otro abstracto. Las indicaciones son que titulen cada dibujo, que reflexionen la idea y que pongan en práctica su capacidad de imaginación. Es un trabajo para realizar en casa y exponerlo en clase.



Figura 11. Recordando los días de paz. Dibujo figurativo.



Figura 12. Recordando los días de paz. Dibujo abstracto (los dibujos de las figuras 9 a 12 fueron realizados por alumnos del curso Imagen e imaginación en el proceso educativo, 7° semestre. Campo Pedagogía Imaginativa. Licenciatura en Pedagogía, UPN, 1 de septiembre de 2017).

Es común que los alumnos consignent títulos sobre vivencias placidas que originan imágenes coloridas, llenas de dinamismo.

Los elementos figurativos aluden a visualizaciones de hechos reales, con agregados de idealizaciones, como el arcoíris de la figura número nueve. Las representaciones abstractas, mero resultado de la imaginación, por no decir de la fantasía, mínimamente dan algún

indicio de lo que simbolizan para su creador. Dice la autora de la figura 10 que cierra los ojos para regresar con su mente a aquel bello lugar que visitó en vacaciones, y lo que ve son colores que la llenan de esa felicidad que sintió en aquellos días.

Claro está que hay estudiantes que presentan dibujos con contenidos contrapuestos. En estos casos es frecuente que el dibujo abstracto quede en una representación híbrida. La autora de la figura 12, por ejemplo, expone en clase no solo en qué consistió su trabajo, sino que relata una trayectoria de vida en calma que se rompe por un percance. Su discurso lo va acompañando con señalamientos a sus dos imágenes, resaltando los símbolos significativos para ella.

Los ejercicios en el aula universitaria evidencian que la imagen dice y su decir, con palabras de Diego Lizarazo Arias, oscila “entre la efectividad enunciativa y la profundidad simbólica, su necesidad lúdica y su capacidad figuracional como formas de elaborar la temporalidad” (Lizarazo, 2007, p. 13). Con esta potencialidad de la imagen no queda duda de que los individuos la hacen suya porque –más allá de sus ocultamientos– se impone su carácter significativo y es lo que la hace participar, ineludiblemente, en la construcción social del saber, más aún si tomamos en cuenta que estamos insertos en una sociedad hipericonizada.

LA IMAGEN Y EL SABER EN LA TELARAÑA DIGITAL

El siglo XXI es el artrópodo social que tiene prendido al individuo en su telaraña digital, y no lo digo en sentido apocalíptico, sino como una realidad de nuestro tiempo que envuelve a nuestro ser histórico-bio-psico-socio-cultural en cambios significativos y llenos de paradojas. La dinámica de la vida contemporánea se ha transformado y cada vez más –puesto que es el tiempo del desarrollo tecnológico– no solo como omnimoda, sino como un logro humano que ha alargado los horizontes de la ciencia, el conocimiento y el acontecer

cotidiano. También son los días de la prontitud, del momento efímero. Dice Zygmunt Bauman que vida, cultura, amor, arte, educación, todo es líquido. Un mundo líquido donde la telaraña digital se extiende irrumpiendo en todos los espacios de la actividad humana.

Pareciera un precepto social de hoy día encontrar a las personas más comunicadas e informadas en toda la historia de la humanidad y que, a la vez, sean las personas más aisladas y adeptas al individualismo en todo este tiempo. Existen circunstancias que influyen. El proceso de información que circula con tanta abundancia y sin cortapisa de las distancias, de pronto satura y provoca desinformación. La interacción social se ve mediada por la diversidad de dispositivos tecnológicos miniaturizados, multifuncionales e hiperconectados, características de la actualidad que tanto fascinan a los consumidores, quienes entre *hardware* y *software* conforman nuevas conductas, formas de movilidad, interacciones sociales. Desde luego, nuevas formas para hacerse de sus saberes y nuevos caminos para forjar conocimientos.

La adopción de las omnipresentes y omnipoderosas TIC, por parte de una sociedad no siempre omnisciente, ha venido a transformar el paisaje cotidiano desde los lugares más comunes –como el hogar– hasta aquellos donde se hace ciencia, se procesa información para los grandes públicos o la institución escolar. Una simple muestra está a la vista: la empresa con menos personal, pero exitosa por estar digitalizada; la investigación científica hoy se puede realizar desde el escritorio con una computadora elemental; diccionarios y una gran cantidad de libros escolares de uso doméstico han sido sustituidos por Wikipedia. Son los cambios imparables de una sociedad.

El mundo de las cosas fabricado por el hombre se convierte en un hogar para los hombres mortales, cuya estabilidad perdura y sobrevivirá al siempre cambiante movimiento de sus vidas y gestas solo en la medida en que trascienda la simple funcionalidad de los bienes de consumo y la utilidad de los objetos de uso (Arendt, 1995, p. 103).

La contundente reflexión de la filosofía, hecha muchos años antes de la acuñación de las siglas TIC, apunta a que el cambio social no se detiene, históricamente así ha sido; pero ahora, como nunca, está sumamente supeditado al consumo de bienes materiales y culturales. En estos últimos encaja el consumo mediático (incluye a las TIC), sostenido por sociedades fervorosas de la imagen, las cuales, bajo las leyes del mercado y la publicidad, tienen a estos medios como una escuela paralela; es decir, la escuela de todos los días, a toda hora y en todo lugar. Hoy se dice que esta compite con mayor ventaja frente a la institución escolar formal. Parece ser así. Si nos apegamos a lo que afirma Roxana Morduchowicz, quien al referirse a “los usos y significados que tienen, para los jóvenes, la televisión, el teléfono celular y la computadora” (Morduchowicz, 2013, p. 16), nos deja entrever a una población de estudiantes esencialmente visual, con predilección por una escuela que enseñe más con imágenes y menos con libros.

No es el caso agregar estadísticas, como aquella que indica que el número de usuarios de internet en México pasó de 45.1 millones en 2012 a 79.1 millones en 2018 (*El Economista*, 2018); no obstante, cabe hacer algunas conjeturas, si se quiere con base en datos que emanan de sondeos en un aula universitaria con un promedio de 35 alumnos: ¿cuántos tienen televisor, celular y computadora? Alguno asegura no tener televisor; otro, computadora. Pero todos tienen teléfono móvil. ¿Cuántas enciclopedias y libros, que no sean requeridos por la escuela, hay en sus casas? Sobre las primeras, más de la mitad afirma tener hasta cinco. ¿Libros? Fluctúa entre tres a 20 y en casos verdaderamente excepcionales, hasta 50. Desde luego, no se cuestiona el género del texto. Todos reconocen que se informan a través de internet y las redes sociales. Esto conduce, según la misma autora, al encuentro y desencuentro entre saberes escolares y saberes mediáticos.

Todo indica que el saber social, o escolar, está envuelto en la telaraña digital con la plétora de dispositivos que llevan a las personas a emprender otras formas de vida social. Sin embargo, es pertinente

señalar que no es el dispositivo en sí mismo el que abre el camino –aunque también participa por realzar la personalidad de quien lo posee– sino sus contenidos diseñados a partir de la significación de los lenguajes humanos: palabra oral y escrita, sonido y las figuraciones materializadas que nos hablan profunda y silenciosamente: las imágenes, que entronizadas en la telaraña digital han fundado las sociedades icónicas de nuestros días. “Cada civilización –aclara Tomás Maldonado– tiene su sistema propio de representaciones, y la nuestra ha hecho una elección precisa: un sistema que produce imágenes destinadas a ser experimentadas, según algunos, como más reales que lo real mismo” (1999, p. 20).

La imagen, en la sociedad de las redes sociales, de internet, del teléfono móvil, con su capacidad discursiva influye en las prácticas de consumo, de conducta, de toma de decisiones, de preferencias y gustos. Pero también es cierto que contribuye a fortalecer conocimientos. Tomo como referencia la apreciación artística, la fotografía como documento, el iconismo con finalidades didácticas, entre otras posibilidades. La imagen, envuelta en la telaraña digital, con su poder de representación simbólica, se convierte en un recurso fundamental en el camino del no saber al saber.

Sobre la imagen y el saber relacionados con la tecnología, en el imaginario social están presentes, por un lado, el uso trivial que se da a estos recursos; por otra parte, se reconocen sus aportes a la actividad humana. En el caso concreto de los alumnos de educación superior, consideran que la tecnología ha traído cambios que han mejorado la vida de las personas. Están convencidos de que han contribuido a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Enfatizan que hoy día los jóvenes saben más que antes. Dicen que la imagen es fundamental para entender contenidos. En nuestra investigación –que he venido citando– decimos que el estudiante universitario, como sujeto de esta sociedad iconizada, no concibe el mundo sin la imagen, le fascina y la tiene como mediadora con su entorno. Aquí, algo de sus comentarios que recupero de la investigación:

Andrea: Me gusta aprender de todo y más, como que las cosas nuevas que vienen incrementando las tecnologías. Aprendo mucho con los profesores [...] O también mucho por videos, que es donde busco. También en internet, que me ahorra tiempo.

Andrea: Como que es un poco más accesible el celular porque ahí puedo leer las revistas digitales o los libros. Todo lo encuentro en el cel. Rápido y donde esté.

Alicia: Es un impacto visual que causa algo en ti, emoción, sensación. Algo, algo, sentimiento. (Titubeante) La importancia es muchísima porque si no hubiera una imagen no podría concebir a esa persona, no podría imaginarla. O sea, definitivamente no podría ni siquiera saber con quién estoy hablando. O sea, la imagen representa mucho para mí.

José: Para mí la imagen es una representación mental de la realidad [...] cuando ves algo, tú lo ves desde una perspectiva y aun cerrando los ojos te imaginas cosas, creas imágenes en tu cabeza [...] Su importancia es vital porque ese significado que les das a las imágenes es parte de ti, parte de lo que sabes que existe, de la realidad, para comunicarse, incluso, para sobrevivir (Calderón, *et al.*, 2017, pp. 69 y 75).

Luego de todo este contexto, enseguida expongo el ejercicio *La vuelta al tiempo en 80 imágenes*, que se realiza en la asignatura de Comunicación, cultura y educación de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN. En el trabajo, imaginariamente, se visualiza una trayectoria de vida cotidiana. Es un recorrido retrospectivo en el tiempo. De la época que están viviendo estos estudiantes hasta poco más de un siglo atrás. La finalidad es encontrar cambios significativos registrados de un tiempo a otro y qué saben de ello los estudiantes para dar cuenta de su impacto en la dinámica social y cultural, donde están incluidos los procesos educativos.

El ejercicio es resultado del “diálogo en el aula”, se lleva a cabo en equipos y estos se reparten periodos históricos. Para este trabajo he organizado una parte para, a manera de ejemplo, resaltar las transformaciones en cada época, definida por las formas de pensar, actuar, conocer y saber. Comentan los alumnos que ellos no han vivido muchos cambios. Lo que saben es por las historias que cuentan sus

abuelos o sus padres. Sobre esto va el ejercicio que revela qué saben y qué no saben los estudiantes y qué reflexión les amerita cada suceso (la reflexión es colectiva y se destaca con un guión).

La vuelta al tiempo en 80 imágenes

Ahora es el año 2018 y yo nací el 1 de enero de 1900. Esta trayectoria de vida me ha llenado la mente de infinidad de imágenes y saberes. Por ejemplo, cuando la estufa de mesa usaba petróleo, luego vino la época del gas, hasta llegar al microondas.

Un paso para la liberación femenina. Recuerdo que la cámara fotográfica era muy pesada para mí y solo eran fotos color sepia. Luego, llegaron las de rollo Kodak para 36 impresiones. Tardaba 15 días en el laboratorio de revelado. Hoy, qué maravilla con la cámara digital, la cantidad que quiera y para verlas al instante, en la misma cámara u otros dispositivos. Por cierto, pasé del álbum de fotos a Instagram.

La facilidad para representar la vida, compartirla y conservarla. Otra experiencia con la imagen fue el cine. Solo se veía en salas gigantes-cas. Eran películas mudas, en blanco y negro y a mayor velocidad. Qué diferencia, hoy las veo en salas premier, en 3D, Netflix o en Blue-Ray Disc. Es lo que sustituyó las cintas Beta y VHS. Para esto la televisión ha cambiado. Primero aquellas cajas de madera en cuatro patas, luego las que usaron control remoto y ahora la pantalla digital Smart TV.

El esparcimiento casero a su máxima expresión. ¡Ah! El teléfono. Solo había en la tienda, 20 centavos la llamada. Era un monstruo negro con un disco al centro y numerado del 1 al 0. En los años setenta ya tuvimos teléfono en casa. También de disco, pero era pequeño. ¿Y ahora? Qué maravilla el celular, más pequeñito y tiene todo. Con él me tomo mis selfis para compartir.

Las distancias ya no existen. También recuerdo cuando estudiaba. Mis libros estaban en la mesa. Los cambié por Wikipedia, que sabe todo. Ni soñar en una computadora, tenía una máquina mecánica Remington. Años después la cambié por una Olivetti eléctrica. Cuando terminaba la tarea ponía en la enorme consola un disco de acetato con 12 canciones. ¡Claro! The Beatles o The Rolling Stones, y a descansar. No apagaba una lámpara led, sino un simple candil. Vino el cambio, primero el modular y los casetes, luego el CD. Y lo nuevo: el ipod, con sus audífonos, en la bolsa de mi camisa con más de 500 canciones. También uso YouTube.

Las nuevas formas de disfrutar sin dejar otras obligaciones. De verdad que todo ha cambiado. Al lentísimo correo postal lo dejó atrás WhatsApp. Simplemente en la universidad, al pizarrón lo ignoramos, nos es más útil la pantalla conectada a internet. La clase tradicional del profe con 50 alumnos tiene otras posibilidades, la distancia en línea o el Massive Open Online Course (MOOC), que atiende desde la comodidad de internet a un número ilimitado de usuarios.

La tecnología está transformando los modos de aprender. Cuando en el salón de clase comentamos cómo ha cambiado el mundo, llegamos a la conclusión de que así ha sido siempre en todos los espacios sociales. Antes se comía en plato de barro y ahora todo es de plástico. Antes se coleccionaban objetos, fotos y hasta los recuerdos. Ahora, con los cambios, todo está expuesto a lo momentáneo. Nos atenemos en demasía a la potencialidad de la telaraña digital, que con un solo clic creemos que nos deja visualizar el mundo y hacernos de saberes. Dominique Vinck, en su libro titulado *Humanidades digitales*.² *La cultura frente a las nuevas tecnologías*, habla de los valores de estas humanidades digitales para democratizar el saber,

² Dominique Vinck entiende por “humanidades digitales” la desmaterialización de la cultura y el patrimonio cultural por la diversidad de recursos tecnológicos.

la cultura y el patrimonio cultural (Vinck, 2018, p. 73). Es decir, la tecnología utilizada por las personas y no en sentido opuesto.

Lo anterior me lleva a la conclusión de que el siglo XXI es el tiempo de las sociedades icónicas, cuyos integrantes viven la fascinación de las tecnologías de la comunicación y la información. Es en este contexto donde percibo los avatares del saber.

LA PROFESORA ICÓNICA APORTANDO SUS SABERES

La literatura sobre la inclusión de la imagen en el aula, en todos los niveles académicos, es abundante. Están a la vista desde Vygotsky y su propuesta para estimular la imaginación; Jerome Bruner con la narración para fomentar en los alumnos la capacidad de comprensión y expresión; Kieran Egan y Guillian Judson con la pedagogía imaginativa; Maite Pro y sus aportes para aprender con imágenes; Ángel San Martín Alonso y su impulso a la educación de la mirada, entre muchos impulsores de este campo. Lo lamentable es que hoy, en pleno siglo de las TIC y la preponderancia de la imagen, en la escuela lo que se aprecia es la ausencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje para reforzar contenidos curriculares. En el salón de clase ni se aprovechan las potencialidades de las TIC ni la didáctica elemental para fortalecer que los estudiantes aprendan a leer y a usar imágenes.






La experiencia que he vivido en el aula, creando con los alumnos historias a partir de la imagen y de los sonidos, de representar en dibujos experiencias de su vida, de producir audiovisuales –por citar algunos ejemplos–, me ha demostrado que los alumnos encuentran una forma novedosa para dar sentido a los temas de la asignatura, para desarrollar su imaginación, para enriquecer los significados de su lenguaje. Además, para aprender a trabajar en equipo y disfrutar la adquisición de conocimientos.

Esa afirmación de Egan y Judson, acerca de que “la capacidad de generar imágenes a partir de las palabras es un estímulo genial para

la imaginación y una poderosa herramienta de aprendizaje” (2018, p. 29), me hace pensar en que el proceso debe iniciarse con lo básico, para ir introduciendo a los alumnos a la didáctica de la imagen a partir de su riqueza lúdica. Es fundamental no prejuiciar que en la clase se puede jugar para obtener saberes.

Dados cuenta-historias de saberes significativos

Este ejercicio lo llevo a cabo con los estudiantes de la asignatura de Comunicación, cultura y educación, 5° semestre de la Licenciatura en Pedagogía (UPN). Lo que percibo con los “datos cuenta-historias” es que a los alumnos se les dificulta imaginar y redactar a la vez. En el desarrollo del ejercicio dejan entrever cuánto saben y cuánto no saben. Se trata de una actividad que los alumnos mismos diseñan a partir de recursos, que no reflejan otra cosa más allá de su vida cotidiana. El ejercicio se realiza en equipo y empieza con la comprensión de la hoja de instrucciones.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Licenciatura en Pedagogía Asignatura: Comunicación, cultura y educación La imagen y el saber DADOS CUENTA-HISTORIAS		
Objetivo: usar lúdicamente la imagen y su capacidad discursiva para que los alumnos exterioricen sus saberes y fortalezcan y construyan conocimientos, aplicando los contenidos de la asignatura.		
NOTA: El • indica en qué consiste el paso. La ✓ hace analogía con un proceso cultural.		
Paso	Descripción de actividad	Analogía
1	Conformación de equipos de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> Los alumnos cuentan con libertad para integrarse, con la recomendación de que los equipos no sean muy numerosos. ✓ Los equipos representan la diversidad de grupos sociales, los cuales se caracterizan por sus saberes, comportamientos, habilidades y el lugar que ocupa en ellos la imagen. 	
2	Instrucciones para desarrollar la actividad: <ul style="list-style-type: none"> Cada equipo elabora con cartulina cinco dados de 10 cm. Cada equipo elige un tema a desarrollar (Ej: historia, educación, relaciones humanas, medios de comunicación, tradiciones, música, entre otros). En cada cara del dado se coloca una imagen alusiva al tema elegido. Puede ser dibujada o recortada de medios impresos. ✓ Los equipos representan al “homo ludens”, “homo faber” y “homo picture”. Seres que juegan a fabricar instrumentos y trazan en las cavernas las imágenes de su mundo. 	
3	Reglas para jugar con los dados cuenta-historias: <ul style="list-style-type: none"> Por equipo, cada uno de sus integrantes lanza un dado. Los integrantes del equipo acomodan en línea las imágenes que queden en la cara de arriba. Cada integrante del equipo aporta una idea para construir una historia escrita a partir de la secuencia de los dados, iniciando por el dado de la izquierda. ✓ Cada uno de los integrantes de equipo representa al ser social, organizado, conociendo su entorno y representando a través de la imagen sus experiencias. 	
4	Testimonio escrito de la historia: <ul style="list-style-type: none"> Cada equipo narra su historia en el salón de clase. ✓ Se trata de la historia oral que se da de generación en generación para la transmisión de saberes. 	
5	Interpretación y reflexión de la historia por parte de todos los equipos. <ul style="list-style-type: none"> Todos los alumnos de la clase exponen de manera individual comentarios críticos sobre los trabajos en general y a partir de preguntas detonadoras planteadas por el profesor o por ellos mismos: <ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué resultó significativo del juego con los dados cuenta-historias? — ¿Qué nuevos conocimientos obtuviste? — ¿Qué relación encontraste entre imagen y saber? — ¿Qué aporta este juego a la asignatura? — ¿Cómo mejorarías este juego? ✓ La participación de los alumnos en el salón de clases representa la socialización del trabajo en la construcción de saberes. 	

Llega el momento de presentar las historias ante el grupo. Se observa si los temas se relacionan con los contenidos de la asignatura: “El juego de la vida y la muerte”, “Las diferentes formas de celebrar una boda”, “Un día en la escuela”, “Un antes y un después crean un ahora”, entre otros. Son los títulos de sus historias que hablan de la inmensa producción de significados. Aunado a esto, las respuestas a las preguntas formuladas en el paso número cinco dan cuenta de si el ejercicio cumplió con el objetivo. Anoto una pequeñísima muestra de lo que responden los alumnos:

- *Equipo 1* (A pregunta 1): Resultó muy interesante esta actividad pues, a partir de los conocimientos que nosotros ya teníamos y al investigar más a detalle, nos dimos cuenta de que mucho de lo que nosotros conocemos o sabemos por una transmisión de conocimientos, al indagar para conocer más acerca del tema pudimos percatarnos de que no sabíamos mucho al respecto.
- *Equipo 2* (A pregunta 2): La habilidad de crear una historia a través de imágenes, utilizando la imaginación y haciendo divertida la clase.
- *Equipo 3* (A pregunta 2): Conocer el origen de la comida de cada estado y poder trabajar en equipo.
- *Equipo 4* (A pregunta 3): La imagen juega un papel importante porque a través de ella creamos conocimientos y saberes culturales.

El ejercicio en el salón de clases lleva a reflexionar acerca de que la historia de la vida social se ha construido desde la experiencia de las personas, quienes, en gran medida, la han hecho presente en imágenes para preservarla e ir orientando los saberes. Esto, sin contar que, hablando barthesianamente, el placer del saber es muy icónico.

CONCLUSIÓN

Considero que las reflexiones y ejemplos de las actividades desarrolladas en este capítulo, en alguna medida, contribuyen a reconocer el inevitable vínculo entre imagen y saber. Es importante reiterar este señalamiento al principio de estas conclusiones, sobre todo porque, en lo habitual de la vida, parece que considerar una no relación entre estos términos, o más aún, ni reparar en ello, es lo más recurrente. Debo admitir que esta postura del individuo, comúnmente se manifiesta por cuestiones sociales y culturales, las cuales determinan los significados que en lo individual o social se les da a los conceptos.

Otra conclusión a la que he llegado es que el salón de clases es un espacio esencial para trabajar con la imagen como uno de los modos de expresión con los que cuenta el individuo (lo mismo que la palabra escrita y oral, gestos, señas, sonidos y colores, entre otros) y remarcar en los estudiantes la contribución de esta en la construcción, apropiación y propagación de saberes. Luego entonces, se debe recuperar el fundamento de que la imagen dice y el individuo interpreta y resuelve si cree o no, según su dicho, que la imagen representa y preserva.

Asimismo, la alusión que hago a las TIC deja expuesto que no son la panacea para resolver aquellos aspectos que históricamente ha sostenido la institución escolar, sobre todo cuando a partir de ellas encontramos una serie de paradojas, como el flujo y amplia cobertura de la información, lo cual no necesariamente ha venido a optimizar los saberes de los estudiantes, entre otras razones porque tanto alumnos como docentes no incursionan en el aprendizaje de los dispositivos tecnológicos con fines educativos.

A lo largo del capítulo, los preceptos sobresalientes evidencian la importancia que tiene la imagen en el salón de clases para desarrollar y comprender de una manera más atractiva los contenidos curriculares. Así, al recurrir a didácticas pedagógicas confirmo cómo estas son fundamentales para incursionar en el pensamiento

de los estudiantes, quienes con sus actividades escolares muestran el reconocimiento que le dan a la imagen como una trasmisora de saberes.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1985). *De la historia a la acción*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Calderón, H. (2009). *Introducción al conocimiento de la imagen. Sociedad, medios, educación*. México: Siglo XXI.
- Calderón, H., García, M. y Sosa, E. (2017). *Diálogo de saberes e imaginación en el aula universitaria*. México: Prodep.
- Damasio, A. (2015). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* México: Planeta Booket.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula*. España: Narcea.
- Lapoujade, M. N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- Lizarazo, D. (2007). *Interpretaciones icónicas. Estética de las imágenes*. México: Siglo XXI.
- Maldonado, T. (1999). *Lo real y lo virtual*. Madrid, España: Gedisa.
- Martínez, L. A. (2018, 17 de mayo). 7 gráficos sobre los usuarios de internet en México en 2018. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/tecnologia/7-graficos-sobre-los-usuarios-de-Internet-en-Mexico-en-2018-20180517-0077.html> en septiembre de 2018.
- Morduchowicz, R. (2013). *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Rosset, C. (2007). *El objeto singular*. Madrid, España: Sexto Piso.
- Schopenhauer, A. (1968). *Metafísica de lo bello y estética*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sófocles (1980). *Las siete tragedias (Edipo rey)*. México: Porrúa.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Madrid, España: Paidós.

- Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales. La cultura frente a las nuevas tecnologías*. México: Gedisa.
- Watzlawick, P. (2008). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona, España: Herder.
- Xirau, R. (1997). *Sentido de la presencia. Ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

EL SABER CON MÚSICA E IMÁGENES

*Mónica García Pelayo**

*Terminé la primaria convencida que necesariamente los niños
teníamos que pasar por un proceso tortuoso de adquisición
del saber, entendido este como una serie de conocimientos
acabados, inmutables y absolutos de la realidad. A uno como
menor de edad no le quedaba más remedio que someterse
al autoritarismo del docente. En ese entonces a nadie se le había
ocurrido siquiera que los niños teníamos derechos.
Total, no había que leer a Paulo Freire para conocer
en carne propia los estragos de la educación bancaria.
Sí, no he de negar que aprendí muchas cosas: a reducir
la realidad a una sola visión empobrecedora; a enterrar
a la imaginación o dejarla fuera de la escuela; a no hablar
y a despreciar mis conocimientos cotidianos; a confundir
el aprendizaje con la memorización; que la ridiculización
era un sustituto de la motivación y sobre todo,
que el conocimiento y el placer eran incompatibles.*

Testimonio anónimo

*Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco e integrantes del Cuerpo Académico: Subjetividad, Educación y Tecnología del Área Académica IV en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es resultado de una serie de aproximaciones y variaciones sobre un mismo tema que me ha inquietado, o apasionado, a lo largo de la vida y ello está referido al ejercicio de la imaginación, a la capacidad creadora de los seres humanos, que a la vez está ineludiblemente relacionada con el saber.

Diversos eventos lúdico-imaginativos infantiles marcaron mi vida. Y es hasta muchos años después que retomo la idea de producir en el aula narraciones a través de medios no convencionales, por ejemplo en el caso de las imágenes y sonidos, como una forma de construir conocimiento y todo ello sin tener conciencia del vínculo con las experiencias infantiles. De tal manera que redescubro el impacto que ciertas representaciones, como la actuación y su correspondiente grabación, o el sonido y las imágenes tienen en las emociones, en las afecciones del cuerpo, las cuales carecen de comparación alguna con las que generan los signos lingüísticos.

Damasio (2015) explica cómo las sensaciones y las emociones son la primera forma de vínculo con el mundo exterior y, posteriormente, adviene la conciencia. Si bien los seres humanos somos seres lingüísticos, nuestras primeras impresiones y vínculos con los otros y con la realidad se generan a partir de nuestro cuerpo.

Particularmente hago aquí referencia a los resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, en torno al proceso de conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes o sonidos para la construcción del conocimiento (2017), donde se trabajó con los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa, de la asignatura de Comunicación educativa de 6° semestre.

Es así que la investigación se basó en las narraciones digitales que hicieron los alumnos en diversos formatos: video, fotosecuencia y audio, y en un grupo de reflexión, donde expresaron de manera libre su sentir en torno al proceso de convertir las representaciones lingüísticas, o palabras, en imágenes o sonidos. De tal

manera que se recupera lo indagado para plantear a continuación el saber enmarcado en dicho proceso de encodificación en imágenes y sonidos.

Cabe aclarar que si bien existen diversos trabajos de investigación referidos a la temática de las narraciones digitales, no es así en lo que respecta a esta problemática de estudio: la conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes o sonidos.

Previo al abordaje del saber, considero imprescindible precisar a qué se hace alusión con el término encodificar, en particular con imágenes y sonidos, y ello en función de los resultados obtenidos en la investigación referida.

ENCODIFICAR CON IMÁGENES Y SONIDOS

Este proceso de encodificación consiste en estructurar un significante a partir de utilizar un código, ya sea el código visual, el código sonoro o ambos, para la trasmisión de un significado al destinatario. Es un proceso interno de creación de representaciones mentales que se realiza con el fin de organizar en el formato deseado, en este caso en imágenes o sonidos, el contenido que se pretende representar. Está referido al proceso que realiza el creador, quien al mismo tiempo va a plasmar el contenido en una narración digital.

La encodificación es un proceso de mediación semiótica en el que se utilizan sistemas externos de representación para apropiarse de un conocimiento. La encodificación es una actividad que se realiza a partir del ejercicio de la imaginación y, a través de ella, se crean y utilizan representaciones externas. El proceso se origina con base en las representaciones mentales que tiene el sujeto y, a partir de la reorganización de éstas, en un vínculo con el exterior y bajo la influencia de su capacidad imaginaria, se gestan nuevas representaciones que son plasmadas a través de imágenes y sonidos.

Es así que encodificar audiovisualmente significa dar forma a través del uso o utilización de la representación en imágenes o sonidos.

Es asumir un papel activo al modificar el contenido original y crear uno pleno de significado, a través de alterar la forma original en una nueva que surge del interés y gusto propio, así como del deseo de hacerse comprender y de gustar a los otros estudiantes. Sin dicha alteración, apropiación o resignificación el contenido original educativo es distante, neutral y, por consiguiente, carente de significado.

Encodificar es significar deliberadamente con el cuerpo, no exclusivamente con el cerebro, con la lógica o la razón, porque además de que ello es imposible, implicaría pretender de manera explícita excluir los recursos que nos provee la imaginación. Es intentar una definición de las palabras a través de sensaciones corporales y sentimientos vinculados y plasmados en imágenes o sonidos. Es recurrir a las sensaciones, emociones y experiencias visuales o sonoras que expresen lo que se pretende comunicar.

SABER

Resulta ser significativo que el vocablo saber proviene del latín *sapere*, que quiere decir “tener tal o cual sabor, ejercer el sentido del gusto, tener gusto, tener inteligencia, ser entendido [...] En latín *sapere* se refería, comúnmente, al sentido del gusto; pero figuradamente ya se empleaba en el sentido de tener juicio, entender en algo” (Corominas y Pascual, 1983, p. 111).

El conocimiento derivado de la noción de saber referida a la etimología grecolatina, nos permite conocer que antiguamente el sabor y el saber estaban relacionados, había una percepción del saber articulada con el cuerpo, con el saborear a través del sentido del gusto. Saborear el saber, el que este se configure mediado por los sentidos, que ello genere el develamiento del estrecho nexo entre el saber y el gustar. Aunque el gusto está considerado como un sentido inferior en comparación con la vista y el oído (Agamben, 2016), está estrechamente relacionado con estos dos sentidos que para la encodificación en imágenes y sonidos son indispensables.

Cabe aclarar que las afirmaciones y reflexiones que se presentan a continuación relativas al saber, no pretenden ser abarcadoras de la misma en cuanto a sus particularidades ni en cuanto a los distintos ámbitos en que se lleva a cabo dicho proceso, sino que se circunscriben a los resultados de la investigación a la que se ha aludido anteriormente.

Para dar una idea aunque sea muy general de lo que es o significa la creación de narraciones digitales, se presentan a continuación las reflexiones que han emergido del desarrollo de la investigación y del análisis de la discusión grupal.

El saber del cuerpo

Tradicionalmente, el alumno en el aula está concebido de manera fáctica como desprovisto de cuerpo. Sus emociones, sus aficciones, sus experiencias no son recuperadas de manera intencional para la construcción del conocimiento. Todo ese bagaje de sensaciones, recuerdos, experiencias que tienen olor y sabor, que han dejado una impronta en el cuerpo, quedan fuera. Es así que el proceso de aprendizaje acaba siendo concebido y actuado como un procedimiento aséptico, en el que hay que eliminar deliberadamente los rastros del cuerpo para así legitimar un saber racional y homogéneo.

Hay máquinas para extraer jugos de frutas, pero no hay fórmulas o procedimientos exclusivamente racionales, lógicos, para construir saberes. El saber es creación, construcción de significados, reelaboración y comprensión. En el saber está el cuerpo, el cuerpo que tiene huellas por las emociones y aficciones que lo han provisto de experiencias. El saber es el lugar de encuentro entre las experiencias, los sentimientos y el cuerpo.

La institución escolar pretende reducir el saber a un proceso de construcción de conocimiento exclusivamente racional. El seguir solo un procedimiento o razonamiento lógico no es comprender,

no es saber. El saber no es un acto que se reduce a razonar, es un proceso sutil en el que el sujeto asume un papel activo al reorganizar la información con base en el Yo, en el sí mismo (Bruner, 2013) y donde ineludiblemente tienen un papel protagónico las experiencias, el diálogo con los otros, los sentimientos y la concepción particular del mundo del sujeto.

Saber y narrar

El acto de narrar implica generar una articulación de sucesos y el acto de aprender requiere, necesariamente, vincular hechos y significaciones. Por ello el crear una historia a partir de un contenido educativo plasmado en imágenes o sonidos implica el resignificar el contenido a partir de pensar en una trama, en una vinculación de sucesos y acciones que dé lugar al conflicto como eje de la narración.

Lo anterior está en concordancia con lo que señala Pérez: “El aprendizaje no consiste en la memorización de hechos aislados sino en la conexión y manipulación de los mismos” (Pérez, 2012, p. 224), pues sin lugar a dudas la creación de una narración de ficción implica la conexión y manipulación de hechos en donde intervienen los afectos y emociones.

Por otra parte, Bruner asegura que “la manera típica de enmarcar la experiencia (y nuestros recuerdos de ella) es la modalidad narrativa [...] La elaboración de marcos prolonga la experiencia en la memoria” (Bruner, 2009, p. 72), así el autor explica que la experiencia se organiza a través de dichos marcos o esquemas que permiten significar, lo cual también está articulado con los afectos que involucran o despliegan las experiencias y que favorecen el recuerdo.

El crear una narración con base en un contenido educativo implica la comprensión, porque “comprender es en cierto modo traducir algo a tus propias palabras, a tus propias ideas” (Pozo y Puy, 2009,

p. 34), es la reinterpretación, es la creación de nuevos significados articulados con los ya existentes, es construir conocimiento, saber.

Saber y creación de sentido

El saber requiere inevitablemente de un proceso de creación, de una apropiación de lo nuevo, al dotar de sentido ese material o contenido con detalles y atributos que lo van a caracterizar. Es el proceso de atribuir significado a un contenido nuevo para poder ubicarlo en el universo del sentido.

Pérez afirma: “El aprendizaje no consiste en la memorización de hechos aislados sino en la conexión y manipulación de los mismos” (Pérez, 2012, p. 224). Al convertir, traducir o encodificar el contenido educativo en imágenes y sonidos los estudiantes se dan a la tarea de expresar sentimientos, crear significaciones, generar articulaciones e invenciones que son únicas e irrepetibles.

El ser humano necesariamente va interactuando en el mundo a partir de cubrir de sentido todo lo que lo rodea. Octavio Paz lo explica: “Y todas las obras desembocan en la significación; lo que el hombre roza, se tiñe de intencionalidad: es un ir hacia [...] El mundo del hombre es el mundo del sentido” (Paz, 1972, p. 19), un sentido inherente a la propia subjetividad humana y que es resultado del ejercicio de la imaginación.

El estudiante y el equipo en su conjunto, en la fase de creación, se apoyan en las significaciones sociales, en la cultura compartida y con base en ello crean una versión singular, original, propia del entramado de significaciones que surgen de la interacción de los estudiantes o participantes en conexión con lo social.

Como señala Goodman, “encontramos aquello que estamos dispuestos a encontrar (lo que buscamos o aquello que afronta fuertemente nuestras expectativas)” (Goodman, 1978, p. 34). Es la subjetividad la que da sentido o guía nuestros actos y las realizaciones o producciones.

Saber y ficción

En las instituciones educativas predomina una visión reduccionista que consiste en pretender que al elaborar una versión del mundo, o del contenido educativo, se tendría que plantear exclusivamente lo que sucede, de manera objetiva, denotativa. ¿Cómo reducirse tan solo a la información de tipo referencial de los textos que se abordan en el aula? ¿Cómo no incorporar las representaciones expresivas, metafóricas, visuales y sonoras que permiten que la subjetividad se desfogue y genere una conexión entre lo racional y lo afectivo de una manera deliberada? ¿Cómo no hacerlo si es condición necesaria para la construcción del conocimiento?

El saber tradicional pretende remitir a los hechos, a lo verdadero, a lo que es observable, y en ese contexto lo que el alumno pueda imaginar para articular lo que lee, observa o le explican con lo que sabe, está fuera de lugar.

Lo que con la ayuda de la imaginación o la fantasía se plasma es considerado ficción, lo cual comúnmente no está dotado de validez en el ámbito educativo, debido a que la visión tradicional concibe el saber como opuesto a la ficción. Por ello la posibilidad de imaginar, de inventar y de crear quedan fuera, es decir, la ficción queda excluida o restringida en el aula.

No obstante, es imposible construir conocimiento sin el ejercicio de la imaginación, porque nos permite articular situaciones y conocimientos, generar hipótesis o explicaciones, pensar posibilidades, entre otras características indispensables para crear significado y favorecer la comprensión.

Precisamente, lo que los alumnos hacen es crear mundos subjetivos en donde se entrelazan la realidad y la ficción para construir una trama narrativa que vincula lo afectivo y lo cognitivo con base en el contenido de la educación.

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se

funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la *fiction*, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser (Bruner, 2013, p. 130).

A través de la encodificación con imágenes y sonidos los alumnos construyen mundos, construyen nuevas versiones del mundo. Dichas versiones expresan sentimientos, emociones e ideas. Las narraciones son unas obras representacionales y expresivas que tienen una profunda implicación afectiva.

Goodman alude a la noción errónea de fabricación como sinónimo de falsificación, si se considera que “la ficción se fabrica mientras que los hechos se encuentran” (Goodman, 2010, p. 289) y, precisamente, dicha concepción niega el papel fundamental que ella tiene para la reestructuración y creación de versiones del mundo que posibilitan la comprensión. Es así que la noción que se tiene de la ficción está distorsionada, obtura las posibilidades que la misma ofrece para construir mundos y saber sobre el mundo. El mismo autor lo aclara: “... el saber o el conocer pueden concebirse como algo más que la adquisición de creencias verdaderas y pueden ampliarse al descubrimiento y a la invención de todo tipo de nuevos ajustes” (Goodman, 2010, p. 185).

Saber y revelación

En la elaboración de una nueva versión del mundo, ocurre un descubrimiento –o múltiples descubrimientos– en el sentido de que al transformar el texto en una versión del mundo sonora, visual o audiovisual, los estudiantes encuentran aspectos relevantes que no habían percibido a través del código predominantemente verbal que caracteriza a la escuela. A dicho descubrimiento lo denomino revelación, a partir del mismo término que ha sido acuñado por Goodman: “Cuando topamos, [...] con una representación que opera bajo un sistema correcto que nos es desconocido, la noción

aplicable del realismo no será ya la del hábito, sino una segunda que significaría, más bien, revelación” (Goodman, 1978, p. 177).

Si bien Goodman se refiere a los pintores que muestran nuevos aspectos de la realidad, en este caso se hace una recuperación del término por el hecho de que dicha versión del mundo, conformada por representaciones visuales y sonoras, permite expresar emociones y sentimientos del propio equipo creador, articulados con aspectos del contenido que no había logrado apreciar por el tipo de medio en que estaba expresado el contenido educativo, es decir, el signo lingüístico, el cual no se prestaba para la expresión del sentimiento.

Saber con imágenes

Existe una idea o prejuicio con respecto a los medios a través de los cuales se construye el saber, en la que precisamente se considera que la palabra, el signo lingüístico es el medio por excelencia para producir el aprendizaje y, por ende, se menosprecian las representaciones visuales y sonoras, considerándolas como medios irrelevantes e ineficientes, mismos que –se argumenta– solamente proveen de diversión sin propiciar algún tipo de aprendizaje. Sin embargo, una gran parte de nuestro saber se ha constituido gracias a la información que hemos obtenido a través de otros recursos no académicos, como es el caso de los medios de comunicación y actualmente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), donde tiene un papel protagónico internet. La información contenida en dichas tecnologías es variada, pero resalta el manejo de representaciones visuales y sonoras, las cuales tienen un gran impacto en los usuarios. Es así que nuestra concepción del mundo está conformada también por aquellas representaciones que las tecnologías nos transmiten del mismo y donde tienen un lugar protagónico las imágenes y los sonidos.

Las imágenes se encuentran entre los instrumentos para construir mundos y mundos cargados de significado. Es así que en las

representaciones del mundo las expresiones visuales ocupan un lugar importante por su potencialidad para generar emociones y sentimientos.

Al respecto Goodman afirma:

Los mundos no solo se hacen por medio de lo que se dice literalmente sino también por medio de lo que se dice metafóricamente, e incluso que no solo se construyen por medio de lo que se dice literal o metafóricamente sino también por medio de lo que se ejemplifica y expresa, por lo que se muestra tanto como por lo que se dice (Goodman, 1978, pp. 38-39).

Las versiones del mundo y las educativas no se construyen solamente a partir de signos lingüísticos, sino que las imágenes y los sonidos son representaciones relevantes que conforman nuestra visión de la realidad. Tienen impacto en las emociones y son los medios utilizados comúnmente por los jóvenes, tanto así que hoy en día su uso se ha constituido como la comunicación preponderante a través de los medios electrónicos. Las imágenes y la música son instrumentos o medios poderosos que se articulan o entrelazan para conformar una versión del mundo (Goodman, 1978).

El saber y la música

Un recurso que favorece la imaginación para la creación de significaciones respecto al contenido educativo, es el escuchar música e igualmente sonidos que formen parte del entorno. Lo anterior está en concordancia con lo que Vygotsky (2003) afirma respecto a que lo que se escucha y observa conforma el material del cual se podrá hacer uso para dar forma a la imaginación. Precisamente una de las características del lenguaje sonoro y de la música en particular, es que a diferencia de la imagen, no remiten específicamente a algo o anclan o amarran de alguna manera el significado. La música, la voz, el lenguaje sonoro en general son más libres, permiten generar

representaciones a partir de un sonido o una consecución de sonidos que cada sujeto –en articulación con las representaciones singulares, conformadas por su propia historia y en relación con sus vínculos sociales– puede generar y representar. Los alumnos han referido que es más significativo cuando esa música también les gusta a sus compañeros, al descubrirse la implicación con los otros, es decir, el que tenga resonancia en el grupo.

Lo anterior muestra el carácter vicario de las representaciones del mundo de los estudiantes, “no solo representamos el mundo en nuestras propias mentes (repletas de significado), sino que respondemos con una sensibilidad preternatural a la forma en que el mundo se representa en las mentes de los otros” (Bruner, 2013, p. 185).

Se hace uso de la música en función de las propias emociones o sentimientos y por ello la música habla de los estudiantes, porque está incorporando lo que sienten, lo cual revela el nexo estrecho entre la forma particular de representación de la música y las emociones: ambos comparten la imposibilidad de ser expresados cabalmente a través de las representaciones lingüísticas.

La música está fuertemente vinculada con las emociones y sentimientos (Boyce-Tillman, 2003), de tal manera que se puede hacer uso de ella para expresar lo que se pretende, e igualmente para comprender y aun coincidir con lo que otros nos comunican a través de este medio.

Para Langer (1967) la música permite expresar sentimientos que no pueden ser descritos con palabras, lo que revela la relación entre el sentimiento y la forma, y por ello la peculiaridad de la representación sonora –de la música y el sonido en general– de ser el medio idóneo para expresar lo inefable a través del habla. A diferencia de las palabras, cuyo significado es canónico, convencional, en la música y el sonido lo relevante es la propia expresión. Además de que la música y el sonido son envolventes, lo cual significa que a pesar de que el oyente no tenga la intención de escuchar, no obstante, el sonido se distribuye por el lugar donde se encuentre y será percibido

por sus oídos, ya que no se cuenta con una especie de párpado que permita obturarlos.

La experiencia sonora o auditiva se puede concebir a partir de la caracterización de Rowell:

Es una síntesis tan peculiar y personal de nuestros recuerdos musicales externos, las huellas dejadas por los instrumentos que pudimos haber estudiado [...] las formas en que se nos enseñó a escuchar, las preferencias y rechazos conscientes, las tensiones físicas y otras respuestas, las asociaciones inconscientes y cualquier cantidad de singularidades individuales; colores, sabores, sensaciones táctiles y cosas semejantes (Rowell, 1999, p. 129).

De tal manera que todo ese universo de experiencias, sensaciones tanto conscientes como inconscientes son un recurso magnífico para la expresión de las emociones y sentimientos. Con el uso de la música, algo que pudo haber ocurrido en el pasado e incluso no haber sucedido nunca, puede ser evocado y como consecuencia generar la sensación de existencia real a través de las emociones y sentimientos que dicha situación o evento provoca al involucrar también al organismo.

Vygotsky asegura que “todo sentimiento, toda emoción tiende a exhibirse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos sometiera en aquel instante” (Vygotsky, 2003, p. 21). Cabe recordar que las imágenes no son exclusivamente visuales, sino también sonoras. Se sabe que el tener un estado emocional, como es el caso de la tristeza, favorece la generación de representaciones mentales acordes con dicho sentimiento.

Saber y actividad

El saber está estrechamente articulado con la actividad que necesariamente ejecuta el sujeto para poder generarlo. Bruner señala

que la inteligencia humana “es activa e innovadora. Necesita de un entorno que fomente la actividad” (Bruner, 1988, p. 130). En concordancia con ello la creación de un guion narrativo y su puesta en escena visual, sonora o audiovisual, para su correspondiente grabación tiene como sustrato la actividad. Es así que el encodificar o construir mensajes a través de imágenes y sonidos, ineludiblemente coloca a los estudiantes en un papel activo, al tener que tomar una serie de decisiones e imaginar para elaborar y plasmar a través de imágenes o sonidos una narración de manera colaborativa. No se trata de realizar una copia, una reproducción de algún contenido, por el contrario, es darse a la tarea de crear, de inventar una trama, de producir algo nuevo.

Goodman (1978) argumenta la relevancia de la creación que, necesariamente, tiene como base la actividad tanto mental como física para plasmar la obra, ya se trate de un medio físico o digital: “... el conocimiento podrá entenderse también como un rehacer y no solo como un referir [...] Comprensión y creación van de la mano” (Goodman, 1978, p. 43).

Y efectivamente no hay mejor manera de comprender que haciendo, puesto que el hacer implica un papel activo y en el que se genera una transformación. El sujeto ejecuta una serie de acciones que producen resultados observables y que materializan sus capacidades en productos tangibles o digitales, los cuales permanecen a lo largo del tiempo. Además de dichos productos es fundamental el proceso de elaboración, debido a las consecuencias que la propia actividad tiene en términos de la percepción de aptitudes y la autovaloración del estudiante.

Saber y crear

El saber como producto de la encodificación en imágenes y sonidos, es impensable sin el proceso de creación del propio estudiante. Vinculado con la creación se da el saber, porque el alumno

descubre su capacidad para construir una versión propia del contenido y del mundo, al mismo tiempo que se percata de que ha construido un saber y reconoce que este tiene validez. Como consecuencia genera una valoración de su persona y un incremento de su autoestima.

Vale decir que cuando se llega a producir algo nuevo a través del uso de la imaginación y la creatividad se favorece el recuerdo, el aprendizaje. En el crear inevitablemente emergen las múltiples posibilidades, las diversas miradas, los distintos resultados imaginados e inimaginados puesto que cada estudiante tiene una manera singular, única, de representar y plasmar el producto de su fantasía o imaginación. El proceso de dar vida a algo nuevo, el dilucidar cómo hacerlo propicia posteriormente el recuerdo porque involucra al sujeto en un esfuerzo por generar un camino o proceso singular, para llegar a la consecución de una tarea o a la resolución de un problema.

Cuando algo me obliga a esforzarme por encontrar un camino, una solución a un problema o una forma original de hacer, dicho proceso singular de reflexión y creación favorece que permanezca en la memoria.

Al crear se pone en práctica la capacidad humana de dar vida exterior a la imaginación, a los deseos, a la satisfacción de toda índole de necesidades, y ello también tiene y debe tener lugar en el aula.

Saber *versus* repetición

El camino contrario es el de la repetición –en ocasiones de la simulación– en donde el alumno hace como si entendiera, como si comprendiera, pero en realidad solo está cumpliendo con un procedimiento o con una información que se le ha requerido, sin embargo, el estudiante no está involucrado.

Frecuentemente se espera que los alumnos logren una serie de resultados específicos, muy precisos aunque el contenido no

lo requiera, de tal manera que se pierde el objetivo del aprendizaje. Al respecto Claxton afirma: “Cuando las personas piensan en aprender, tienden a centrarse en el producto final más que en la actividad” (2001, p. 36).

La repetición en el aula es una práctica muy común y por ello los jóvenes universitarios se muestran indiferentes a los contenidos, les parecen irrelevantes. Se da prioritariamente en dos modalidades: repetición verbal y repetición por escrito de lo que expone el profesor y de lo que diversos autores del programa plantean; hay una resistencia total a modificar el contenido en términos de no requerir la creación de sentido y significaciones, por parte del estudiante, en una acción transformadora.

En oposición a lo que se sostiene en este artículo, tradicionalmente se ha enseñado que solo son creativos los artistas y ello ha repercutido –y repercute– tanto en la manera en que los estudiantes se perciben como en las acciones que llevamos a cabo los sujetos educativos, es decir, en que nuestro papel no es el de crear, sino el de copiar y repetir lo que los otros hacen y dicen. Y, efectivamente, en ello la escuela tradicional es muy hábil.

Saber y apropiación personal

Como producto de la conversión que se realiza a partir de la memoria autobiográfica o del yo agente (Pozo, 2001), los estudiantes conforman una versión del mundo preñada de anécdotas, vivencias, recuerdos, en donde lo vivido es recuperado para dar sentido al contenido educativo. Se plantea que la encodificación en imágenes y sonidos es una manera muy personal, singular, de crear sentido. Implica la incorporación de la propia versión del alumno, la cual es una redescrición en términos de lo que para los alumnos significa dicho contenido. Es el proceso de imponer significados particulares, propios, desde una agencia consciente del Yo, en la conversión de las representaciones.

Es la re-creación subjetiva de las representaciones del mundo que de manera explícita están generadas desde el lugar del sujeto, desde su yo corporal, el que necesariamente está en contacto con el mundo a través de su cuerpo:

... la representación del mundo exterior al cuerpo solo puede entrar en el cerebro a través del propio cuerpo, a saber, a través de su superficie. El cuerpo y el entorno que lo rodea interactúan entre sí y los cambios que esa interacción causa en el cuerpo llegan a ser cifrados en mapas en el cerebro. No hay duda de que la mente conoce al mundo exterior a través del cerebro, pero es igualmente cierto que el cerebro solo puede ser informado a través del cuerpo (Damasio, 2015, p. 150).

Dichas sensaciones y emociones son la forma primigenia del vínculo del sujeto con el mundo, por lo que es una cualidad de las representaciones el estar sesgadas o creadas desde una perspectiva particular. Sin embargo, en este caso, de manera deliberada se recurre al sí mismo para conformar una nueva versión del mundo cargada de significados autobiográficos.

Saber y experiencia

Es fundamental el papel de la experiencia en la conformación del saber y su correspondiente creación de significado. Esta constituye una gran parte de los eventos acontecidos en la vida cotidiana y provee de recuerdos, sensaciones y sentimientos para su utilización como material pleno de significado, para su correspondiente enco-dificación en imágenes y sonidos.

Al respecto Vygotsky explica que “la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta ofrece el material con el que erige sus edificios la fantasía” (Vygotsky, 2003, p. 17). Es así que la experiencia es la materia prima a partir de la

cual se realizan transformaciones para crear nuevas narraciones, distintas versiones del contenido educativo. Igualmente, para crear es indispensable tener una gran experiencia y conocimiento sobre el mundo (Bachelard, 1958), puesto que de otra manera cómo se podrían imaginar lugares, personajes, países, sin haber tenido cierta experiencia.

Al respecto María Moneo resalta el papel de la cotidianidad, la cual está en un estrecho nexo con la experiencia: “En los contextos cotidianos se construyen concepciones intuitivas que son *fruto de la necesidad* de exploración y actuación en el entorno. Las concepciones, además, *se construyen para ser usadas* o aplicadas, dando así al conocimiento su máximo significado: su uso” (Moneo, 2007, p. 70, cursivas de la autora). Lo anterior refuerza la idea de la relevancia del contexto cotidiano, de la experiencia, en la construcción de concepciones intuitivas que son elementos para la encodificación de sus representaciones.

Saber e interés

Cómo imaginar que el saber pueda estar relacionado con el interés, si el saber en la institución escolar es obligatorio, si los alumnos están cautivos. Entonces para qué hacer interesante y placentero el proceso de aprendizaje si ello no se requiere, si nadie lo exige. Sin embargo, para la construcción del saber es relevante que el texto con el que se trabaja sea interesante, por el despliegue imaginario que requiere la conversión de un tipo de representación a otra, debido a que el hecho de que el texto lo sea genera una motivación intrínseca para abordarlo y profundizar en él, en las múltiples formas posibles para representarlo a través de imágenes y sonidos que expresen de manera cabal las manifestaciones mentales singulares, únicas, que el alumno genera como producto de dicho proceso imaginario. El ejercicio de la capacidad imaginativa está íntimamente relacionado con los intereses del sujeto, es decir, del

estudiante (Vygotsky, 2003); cabe señalar que ello está en concordancia con lo que argumenta Pérez: “El conocimiento humano es siempre un conocimiento interesado y la construcción subjetiva del mismo es un proceso guiado intencionalmente por los propósitos subjetivos de cada individuo, emocionalmente teñidos” (Pérez, 2012, p. 128).

En la encodificación los alumnos parten de sus intereses, de lo que para ellos es intrínsecamente atractivo, puesto que no tienen la misión de reproducir conocimientos o saberes sino que su función es encontrarlos, dotarlos de significado, e interpretarlos a través de un formato distinto, otro medio, para crear una nueva y particular versión del contenido.

El saber y la multiplicidad

Al generar un nuevo saber a través de la encodificación no hay un solo modo posible de decir las cosas, lo cual permite producir distintas versiones, es decir, lleva a la creación de nuevas formas, de nuevas representaciones. Una peculiaridad de la imaginación es el ser indeterminada, lo cual produce una infinidad de significaciones y representaciones que no se pueden prefigurar con antelación. Gardner explica: “Cualquier tema de importancia se puede representar mentalmente de varias maneras distintas; y cuanto más profunda sea la comprensión de un tema, más formas habrá de conceptuarlo con facilidad y de una manera adecuada” (Gardner, 2005, pp. 163-164).

Es necesario resaltar la importancia que tiene el proceso de encodificación o el paso de una forma de representación a otra, enmarcada en las múltiples formas posibles, lo cual permite, como señalan Martí y García-Milà, “[...] una toma de conciencia de las restricciones propias a cada sistema, algo indispensable para ahondar en la comprensión de cualquier concepto” (2007, p. 106).

Saber y lugar

Resulta importante el lugar donde se lee y se imagina para generar representaciones, y llama la atención que es en la propia institución educativa el sitio donde menos se les facilita imaginar, y que lleva a pensar en el papel que tiene la percepción de diversos elementos o situaciones de la realidad fuera del espacio escolar para favorecer la generación de representaciones imaginarias. Cabe señalar que ello está en concordancia con lo que Moneo ha mostrado en relación con el papel que tiene el lugar donde se adquiere un conocimiento: “La motivación está íntimamente ligada al contexto (físico y social)” (2007, p. 63). El espacio universitario no es un lugar para promover la imaginación y favorecer la generación de representaciones. Por otro lado, Claxton explica que el contexto o el lugar tiene influencia “[...] para cambiar la forma en que las personas enfocan un problema” (2001, p. 231). Igualmente, Pozo (2013) sostiene que las representaciones implícitas se ven influidas sustancialmente por el contexto o lugar, debido a que el ambiente incide en el sujeto para que emerjan las representaciones.

Saber y libertad

El saber está articulado con la libertad de generar una versión del contenido educativo desde la mirada particular y subjetiva de los estudiantes, es asumir un papel autónomo al ir gradualmente separándose de la unicidad, es el rechazar que haya una sola versión del conocimiento y confiar en la que uno puede construir. Se da en el rechazo a someterse a la visión del otro de manera cabal.

Es así que el proceso de conversión de las representaciones se produce en un contexto de libertad, en un dejar fluir las ideas. Dicho proceso de encodificación resalta el papel de la acción mental sin restricciones para potenciar el ejercicio de la imaginación que genere de manera emergente una cadena asociativa de

significaciones libre, que no está prefigurada o determinada. Lo anterior está en concordancia con lo que Claxton expresa:

Cuando están en un estado de ensoñación relajada, las personas también experimentan un nivel de acceso detallado a sus propios recuerdos que no se corresponde con su intención consciente. Es como si los recuerdos aparecieran espontáneamente con un nivel de viveza y convicción del que podrían carecer en el estado mental normal, ajetreado (Claxton, 2001, p. 118).

De tal manera que es sumamente importante el relajarse para favorecer el ejercicio de la imaginación y que las ideas puedan fluir con facilidad. Esto rompe con la exigencia tradicional de trabajar exclusivamente de manera consciente y centrarse en un proceso controlado y racional. Implica la capacidad de enriquecerse desde las propias representaciones internas y de realizar un trabajo de memoración, entre otros, lo cual también implica un mayor gasto de energía y de actividad cerebral, debido a que se está recurriendo a recrear imaginariamente algo en lugar de recuperarlo de la realidad externa a través de la percepción (Damasio, 2015).

REFLEXIONES FINALES

Evidentemente, la tipología del saber descrita brevemente no pretende ser un conocimiento acabado, sino por el contrario, es producto de la sistematización y reflexión de algunos de los resultados de la investigación referida inicialmente, en aras de puntualizar el vínculo entre el proceso de conversión de representaciones lingüísticas en imágenes y sonidos y la construcción del saber.

Desde la perspectiva del saber tradicional, el educando no tiene un papel fundamental, solo se limita a acatar órdenes e instrucciones, está en espera del reconocimiento y aceptación. Aunado a lo anterior está desposeído de sí mismo, de sus deseos, de su imaginación y de su creatividad, e igualmente se muestra indiferente y

apático ante los contenidos educativos como resultado de su pasividad y del sometimiento en el que está inmerso.

La creación o encodificación con imágenes y sonidos parte de la premisa de que dicho proceso promueve un saber que pone en acción la imaginación y la creatividad propias de los estudiantes –y de los seres humanos en general–, que en el aula universitaria tradicional se encuentran poco exploradas. La premisa que la sostiene es que el saber es producto de una inmersión del propio sujeto en él mismo, y a través de su exploración personal, de su conexión con sus deseos y temores, se lleva a cabo una creación en imágenes o sonidos, con la participación de una serie de los elementos descritos en la tipología referida, y por último, con una concreción de su imaginación en su narrativa digital.

Finalmente es necesario enfatizar que el objetivo de aprender contenidos educativos a través de la conversión de las representaciones lingüísticas en imágenes o sonidos sí se cumple, y más aún es superado, debido a que el estudiante logra mucho más del objetivo académico, porque lo hace con entusiasmo, convicción, en pocas palabras: con placer y con el deseo de saber más. La clave de todo ello es la articulación y estructuración del saber consigo mismo.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2016). *Gusto*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Bachelard, G. (1958). *El aire y los sueños: Ensayos sobre la imaginación del movimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boyce-Tillman, J. (2003). *La música como medicina del alma*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Claxton, G. (2001). *Aprender: El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona, España: Paidós.

- Corominas, J. y Pascual, J. (1983). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, V. Madrid, España: Gredos.
- Damasio, A. (2015). *El cerebro creó al hombre: ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* México: Booket.
- Gardner, H. (2005). *Mentes flexibles: El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. México: Paidós.
- Goodman, N. (1978). *Maneras de hacer mundos*. Madrid, España: Visor.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte: Una aproximación a la teoría de los símbolos*. Madrid, España: Paidós.
- Langer, S. (1967). *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de la filosofía*. México: UNAM.
- Martí, E. y García Mila, M. (2007). Cambio conceptual y cambio representacional desde una perspectiva evolutiva: La importancia de los sistemas externos de representación. En J. Pozo y F. Flores, *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid, España: Machado.
- Moneo, M. (2007). El proceso de cambio conceptual: componentes cognitivos y representacionales. En *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid, España: Machado.
- Paz, O. (1972). *El arco y la lira: El poema. La revelación poética. Poesía e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, I. (2001). *Humanamente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, I. (2013). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, I. y Puy, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid, España: Morata.
- Rowell, L. (1999). *Introducción a la filosofía de la música: Antecedentes históricos y problemas estéticos*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, España: Akal.

DIÁLOGO DE SABERES EN EL AULA UNIVERSITARIA

*Eurídice Sosa Peinado**

JÓVENES UNIVERSITARIOS: ¿PODER DE CREACIÓN O REPLICANTES EN LA ERA DIGITAL?

En la segunda década del siglo XXI existe un debate que puede resultar de interés en los estudios sobre la juventud en torno no solo a quiénes son hoy los jóvenes, sino ¿quiénes son hoy los jóvenes por sus consumos y producciones culturales? Especialmente a partir de su inmersión de vida en las pantallas (Ramírez, 2017) como resultado del uso de dispositivos electrónicos, se ha multiplicado la producción cultural de los jóvenes, particularmente en las llamadas redes sociales, que en una primera aproximación parece definir el ser jóvenes por sus producciones, consumos y usos de la tecnología digital.

A partir de la generalización del uso de internet y las tecnologías de la información, a los jóvenes, en especial a los universitarios, se les caracteriza como nativos digitales (Prensky, 2001); otros estudiosos los definen por ciertos rasgos comunes como es

* Maestra en Educación por la Universidad La Salle e integrante del Cuerpo Académico: Subjetividad, Educación y Tecnología del Área Académica IV en la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

la formulación de la generación Alfa; algunos de los investigadores expertos en juventud incluso ya enuncian un conjunto de generaciones juveniles en convivencia, como propone las generaciones @ –arroba– y # –hashtag–, según Feixa (2014), o aun por sus roles desde el punto de vista cultural podrían ser “prosumidores” (García Canclini, 2012), o entusiastas o creadores potenciales (Zafra, 2017).

En el debate acerca de quiénes son hoy las generaciones de jóvenes, y en especial los jóvenes estudiantes universitarios, también se piensa en identificar las características de la propia juventud por sus capacidades: “poder ser joven” o “poder hacer de los jóvenes” (Calderón, García y Sosa, 2017; Fernández, *et al.*, 2015).

Al respecto se destacan en la literatura especializada sobre la juventud en esta década, los análisis de los elementos positivos de las capacidades de los jóvenes estudiantes de nuestros días, de los poderes de ser jóvenes, descritos en más de una investigación como sujetos creativos, activos e innovadores, productores y consumidores (García Canclini y Urutiaga, 2015); en síntesis, creadores muy activos de contenidos en nuestras sociedades.

En dichas investigaciones, las cuales se centran en los poderes creativos de los jóvenes, resaltan sus nuevas hiperpotencias como sujetos productores de contenidos, al haber nacido y usado de manera “natural” o “intuitivamente” (Cobo y Moravec, 2011) los dispositivos creados por la aplicación de las tecnologías de la información, transformándose en los creativos de las redes sociales y con ello denominando en especial a los universitarios como “nativos digitales” (Prensky, 2001) que, entre otros rasgos

... se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos. Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata. Prefieren los gráficos a los textos. Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos). Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red. Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensas inmediatas. Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicionalista (Prensky, 2001).

Para otros estudiosos, en una lectura en negativo del uso de las redes sociales y de los dispositivos soportados por las tecnologías de la información, las y los jóvenes son tribus o zombis que habitan territorios postapocalípticos, impotentes en el ejercicio del poder ser y hacer, como productores de contenidos para algunos de la llamada sociedad Alfa, o para otros replicantes en más de un sentido, como lo propone la narrativa fílmica de *Blade Runner* (1982, 2017) desde el análisis de investigadores como Carles Feixa (2014).

Otra caracterización generacional, formulada por Bauman (2014) por las capacidades de consumo, le permite proponerlas como Generación Z, que describe cómo la inmensa mayoría de los jóvenes viven atrapados en la nueva esclavitud, la del crédito digital, consumiendo intensiva y extensivamente la tecnología, las modas, dependientes del crédito incluso ante de su incorporación al mundo del trabajo: deudores para estudiar, deudores para vestir, deudores para vivir, o que han visto diluida su vida en las pantallas (Ramírez, 2017) como consumidores pasivos, aunque lo más importante de las propias pantallas es el efecto en la construcción de *subjetividad, socializan y sociabilizan* (Ramírez, 2017; Hernández, 2018) en las mismas.

Una convergencia de la mayoría de las investigaciones, aun de las posiciones extremas de las que aportan una mirada muy positiva o negativa de las capacidades creativas de los jóvenes, destaca la virtualización de la vida de los jóvenes, pues la vida en las pantallas parece tener un importante resultado colateral, que es el empobrecimiento de las interacciones cara a cara, como una hipótesis por investigar. En especial, se cuestionan cómo las capacidades de una vida hiperconectada, con micrófonos y pantallas múltiples que permiten el vínculo simultáneo con sitios, comunidades y contextos, no significa creación de nuevos vínculos y redes, necesariamente; igual muchos jóvenes se conectan con los pocos con los cuales se interactúa, con la flexibilidad del uso de las tecnologías, sin utilizar las potencias máximas de dichas tecnologías de la información, sino principalmente posibilidades de comunicación por las plataformas

y soportes más habituales, redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, entre otras, mayormente empleadas en nuestras latitudes.

Se llega al extremo de suponer, para algunos de los investigadores, que la vida en las pantallas (Ramírez, 2017) es tan importante, por ejemplo, que un celular se convierte para los jóvenes en una prótesis definitiva de su vida diaria, lo que significa vivir en pantallas en su habitación, en su casa, en su escuela, en su trabajo, en la fiesta; los principales lugares de su vida están mediados por pantallas (Feixa, 2014).

El elemento más revelador es que con la vida en las pantallas, se dedican los jóvenes a consumir, renunciando muchas veces a sus potencialidades creativas y convirtiéndose en replicantes o repetidores acríticos de contenidos hegemónicos de las industrias culturales. Por ello se les ha caracterizado también a los jóvenes como Millennials a aquellos nacidos en la era de internet y cuyos procesos de socialización, que han sido reconfigurados por el uso de las tecnologías de la información a partir del uso de internet, alcanzan todas las dimensiones de su cotidianidad.

Ambas visiones, la muy positiva o la muy negativa de las producciones y consumos de los jóvenes en el siglo XXI, nos aportan una perspectiva polarizada y con la cual poco o nada se puede hacer para pensar los temas de la escuela y de la educación universitaria. Por ello se pensó hacer la presente investigación de la cual a continuación se reporta un avance parcial para saber y tener un conocimiento específico de cómo en un caso los jóvenes universitarios caracterizan sus propias potencialidades y limitaciones, con el uso de la tecnología en actividades para aprender, y cómo perciben sus capacidades para ello, tanto de las posibilidades creativas como productores de contenidos como las prácticas negativas o de consumo pasivo de contenidos, a partir de la reflexión de los mismos jóvenes sobre sus consumos y producciones creativas.

Una investigación precedente partió, entre otros referentes, de la necesidad de recuperar una visión más dinámica entre las tensiones propuestas por Beatriz Ramírez (2017) entre las dimensiones

alienadas y creativas, como nos lo propone a partir de lo que afirma Castoriadis: sostenemos que convocar, encargar, figurar, son acciones del lenguaje en las que reverbera la creación social tanto en su dimensión alienada como en su dimensión creativa (Ramírez, 2015, p. 72).

Comprender que, como lo plantea la doctora Beatriz Ramírez a los jóvenes, somos sujetos que vivimos atravesados por múltiples convocatorias, que hacen más dinámica e intensa la velocidad aumentada de las experiencias (Sosa, 2019), es una condición generalizada que nos remite a que

Convocar, antes que una estrategia premeditada, es un acto azaroso. Es un esfuerzo que conforma un concierto de voces, de tiempos, de palabras, de silencios, de espacios, de discursos que se expanden en las prácticas de la institución para lograr homogeneidad en los espacios, los dispositivos, los instrumentos regulatorios, las formas organizativas que se plantean útiles para el funcionamiento de una sociedad y de manera explícita se reconocen como reguladores de las relaciones, es decir, normativos de la acción social (Ramírez, 2010, p. 3).

Esta condición atraviesa también las experiencias de los jóvenes, que interactúan en un mar de convocatorias, se suman o se contradicen o son vectores paralelos, de las cuales a veces son iniciativas de algunos de ellos y otras son convocados por las propias instituciones que convocaron a sus padres, u otras que no existen y que siempre están en movimiento; la producción de nuevos contenidos digitales va pasando y alternado de la dimensión alienada a la creativa y viceversa, a manera del movimiento de la banda de Moebius, alternando en movimiento afuera y adentro, permanentemente, la creatividad y la repetición.

Al respecto es interesante lo que nos propone el filósofo y antropólogo García Canclini, cuando introduce en sus investigaciones sobre las comunidades de artistas y productores jóvenes de las ciudades de Madrid y México, el concepto de "prosumidores", como aquellos que consumen y producen consumos digitales en las redes sociales y, en general, en todo internet.

La acción de los jóvenes creativos, realizada como objetos digitales para ambientes en la red telemática, con base en sus consumos previos en internet, es de reutilización y re-uso creativo de lo producido en la propia red y que, entre otros rasgos de los jóvenes –inscritos total o parcialmente– se caracteriza en el siguiente ciclo de productores-consumidores-consumidores-productores:

1) son “prosumidores”; 2) se orientan hacia una educación centrada en un aprendizaje pragmático; 3) practican una formación configurativa, es decir, formación entre pares y autodidactismo; 4) abordan el aprendizaje como juego, y 5) forman parte de la primera generación formada en la red, cuyo modelo de aprendizaje se basa en la interactividad y en la experimentación/descubrimiento de las posibilidades y herramientas multimedia que ofrece el medio (García Canclini, 2012, p. 125).

Esta caracterización aporta la posibilidad de dar cuenta de algo más dinámico, que los jóvenes son productores de determinados contenidos y que son a la vez consumidores de otros, pueden ser creativos y replicantes al mismo tiempo. Una lectura más dinámica de las producciones y consumos culturales de los jóvenes nos lleva a reconocer un constante recorrido de roles e identidades que pasan de un énfasis a otro en un continuo (Broncano, 2019).

En las mencionadas investigaciones –coordinadas por García Canclini, Cruces y Urteaga–, las historias de las comunidades y las trayectorias de vida de los jóvenes son fundamentales como fuente de conocimiento de comunidades de jóvenes en red, que Manuel Castells nombra como autoproductores.

En este sentido, el investigador sobre las juventudes Carles Feixa propone avanzar en los elementos compartidos por una generación, aunque el propio autor desde la mirada antropológica nos advierte que es una gran abstracción y que solo nos aporta algunos comunes denominadores de una generación que siempre es tan heterogénea. Sin embargo, lo que sí permite es resaltar rasgos, prácticas y tareas comunes de los jóvenes en el siglo XXI y que al

investigador catalán lo llevó a la caracterización de la Generación @ y Generación # (Feixa, 2014) a partir de los siguientes tránsitos:

De hecho, el símbolo @ es utilizado por la mayoría de los jóvenes, en su escritura cotidiana para significar el género neutro, como identificador de su correo electrónico personal, y como referente espacio temporal de su conexión a un espacio global [...] de una transición de una cultura analógica, basada en la escritura a [...] una cultura digital basada en la imagen (Feixa, 2014).

El antropólogo afirma que “al eternizarse el tiempo –en la red en las pantallas– contradictoriamente se vuelve más efímero (Feixa, 2014), al reflexionar sobre el espacio cada vez más globalizado que va desmoronando las referencias espacio-temporales de la experiencia de vida de jóvenes, al multiplicarse y hacerse indistintas las modas, consumos o tipo de producciones, por ejemplo, la virulencia en la realización de videos o en las producciones de *blogs* en todo el mundo.

Al respecto la filósofa española Remedios Zafra, en uno de sus más recientes ensayos sobre el “Entusiasmo”, se ocupa de la precariedad y el trabajo creativo de los jóvenes en la era digital. Puntualiza:

Con excesiva frecuencia nos viene a la mente esa dicotomía presente en la relación entre creación y precariedad. Me refiero a la que presenta enfrentados el dinero y el saber [...] la creación mundana y la espiritual. [...] Y me parece que cuando se presentan opuestos hay algo de fingimiento interesado, porque nunca una creación se hace aislada del mundo material [...] toda creación está atravesada siempre por las cosas cotidianas de la vida: el trabajo, el dinero, los espacios que habitamos, nuestros cuerpos y deseos (Zafra, 2017, p. 19).

A continuación, en el desarrollo de este capítulo, se expone un caso de investigación con jóvenes estudiantes universitarios, desde su mirada, sus capacidades creativas e imaginativas y las prácticas de reproducción y consumo alienante de contenidos en la red en un caso en las aulas de una universidad pública.

El saber cómo los jóvenes estudiantes, cuál es su dinámica explicada por ellos mismos, de los universitarios entre ser y no ser prosumidores (García Canclini, 2012) y lograr identificar algunas de las características de los saberes de los estudiantes de educación superior. Para identificar las condiciones de posibilidad de quienes son los educandos, cuyas capacidades generan una condición creativa y productiva del uso de las tecnologías dentro y fuera de la escuela.

Una lectura más dinámica y detallada de la creación y la precariedad que viven los jóvenes como productores y consumidores culturales inmersos en un diálogo de saberes con sus pares, para dar cuenta de un caso en torno a lo que ellos reflexionan, que han o no construido conocimiento sobre contenidos complejos, como es el caso que a continuación se trabajó sobre la Evolución, que si bien ha sido abordado en los ciclos educativos anteriores, es de los contenidos que más déficit tienen en su comprensión los educandos en México (INEE, 2015); para saber qué han aprendido de ello, si sus consumos y producciones ayudados de las tecnologías de la información contribuyen o no a ello y desde la voz de los educandos.

En este caso de investigación, que parcialmente se comparte a continuación, es importante identificar los posibles diálogos de saberes para construir, producir y conocer; también fue muy importante saber qué es lo que permite, desde la reflexión de los jóvenes, estar en condición o deseo de aprender, de desplegar su imaginación para construir un aprendizaje que, potenciando sus saberes, los aproxime a su no saber o cómo en el aula puede o no favorecerse que se instaure el deseo de aprender (Toledo, *et al.*, 1996), de construir conocimientos desde sus saberes, para pensar mundos posibles (Bruner, 1996).

Por ello, pasemos a caracterizar el aula como un ecosistema o sistema de relaciones (García Canclini, 2012) a manera de vínculos interdefinibles que se establece entre educandos y educadores, para comprender el aula como una trama de relaciones.

¿EL AULA UNIVERSITARIA ES UN ECOSISTEMA POSIBLE PARA EL DESPLIEGUE DE LA CREACIÓN E IMAGINACIÓN PARA APRENDER?

El aula es uno más de los escenarios de diálogo posible entre los jóvenes universitarios y, también, es un ambiente donde es posible que se favorezca al mismo tiempo que el diálogo entre ellos, la reflexión sobre su acción, sus competencias culturales y cómo identifican los propios estudiantes sus capacidades para producir y consumir contenidos culturales en la era digital; el aula, vista así, es un ambiente más de convivencia e interacción cultural, en el que los jóvenes se relacionan cotidianamente, como en otros escenarios de vida con sus familias, las redes sociales, con sus grupos de amistades, los habitantes del barrio, en internet; son espacios de vida para los jóvenes, atravesados por la diversidad cultural, social, política, económica y condiciones de existencia (Olive, 2013).

La multiplicidad y multilocalización de las interacciones de los jóvenes se expresa con un gran dinamismo en sus identidades, ya que van de un escenario con una o más de sus identidades, o pasando incluso de una identidad pasan a otra, en contextos urbanos y rurales; por ejemplo, muchos jóvenes simultáneamente se auto-definen como estudiantes, roqueros, vendedores ambulantes, de la porra de un equipo de fútbol, taqueros, jugadores de videojuegos, reguetoneros, participantes de un movimiento social, grafiteros, twitteros, entre muchas identidades posibles, que un solo sujeto transita itinerantemente; pueden pasar de una a otra en un mismo día con cierta celeridad y velocidad, como nos lo propone Araceli Colín Cabrera en el primer capítulo; por eso se habla de identidades nómadas a partir de la digitalización de la vida de los jóvenes (Ruiz y Prada, 2012, p. 36), de los sujetos en cada aula, generando un ambiente o espacio de despliegue de la subjetividad (Toledo, *et al.*, 1996) intersubjetivo de producción, creación, consumo y recreación de contenidos culturales.

A diferencia de la velocidad y la celeridad de vida en todos los órdenes que experimentan los jóvenes, en las aulas universitarias nos hemos rezagado notablemente de muchas transformaciones; simplemente para dar una idea, en el tema educativo mismo, por ejemplo, el conjunto de niveles de enseñanza han vivido y desarrollado reformas curriculares con perspectiva constructivista, fueron varias oleadas en los últimos 30 años y ha resultado en un empobrecimiento de los recursos didácticos y prácticos para propiciar el “aprender a aprender” en el salón de clase, que tomen en cuenta los cambios antes descritos que viven los jóvenes en el presente siglo a fin de transformar el aula universitaria, para acompañar a los jóvenes consumidores y productores digitales en un espacio que vaya más allá de los aprendizajes de la reproducción de información (Pérez, 2012).

De manera que si partimos del diálogo intercultural de los jóvenes para saber de la producción y consumos culturales de los estudiantes universitarios en las aulas, es importante identificar las diferentes culturas que están en juego en el salón de clase, que entre otras podríamos identificar: cultura institucional, cultura académica, cultura de la experiencia, cultura social y cultura crítica; de acuerdo con el análisis propuesto por Ángel Pérez Gómez (2012), todas estas culturas hacen un sinfín de combinatorias o de diversas tramas de vida en las aulas de la era digital.

Una idea pertinente y posible, para pensar el diálogo y producción y consumos culturales de los jóvenes universitarios, es concebir el aula como un ecosistema o un sistema para aprender, según lo propone María Elena Chan (2004), como un escenario o ambiente para abrirlas no solo a consumir contenidos, sino también producir nuevas versiones del mundo, a partir de los consumos y producciones culturales de los integrantes de un grupo escolar y de sus saberes en diálogo; es una posibilidad que merece ser explorada y es sobre la cual se indagó en el presente texto, en la investigación para reconocer en un caso o una experiencia de aula, lo que se potencia y lo que no se potencia a partir de los consumos y producciones en el salón, en un ambiente donde se pone al centro el diálogo de

saberes, para pensar lo que consumen y producen los estudiantes para construir sus aprendizajes.

Es clave, para tales identificaciones de las capacidades como creadores y de consumo de los jóvenes en las aulas universitarias, a partir de actividades y escenarios para aprender, el reconocer la potencialidad organizadora de los estudiantes universitarios sobre los problemas, lo no sabido, lo no conocido, lo que despierta duda y convoca interrogantes en el aula para explicar el sentido y posibilidad de generar contenidos creativos y pertinentes; pero sobre todo para construir aprendizajes significativos en un aula, como un ecosistema favorable para la construcción de contenidos a partir de los saberes entre los sujetos activos: los estudiantes que participan en el salón, que posibilita o no la construcción de producciones digitales de los estudiantes de las generaciones @ y #, a partir de sus consumos culturales, y sobre todo de las reflexiones sobre cómo construyen sus aprendizajes en espacios curriculares.

Ello sería posible si reconocemos el diálogo de saberes, que ocurre en las aulas universitarias entre educandos y educadores, y entre los mismos educadores a partir de escenarios o ambientes que le puedan significar a los participantes un reto, problema, proyecto o caso (Díaz Barriga, 2006) que rompa con la homogeneidad de los contenidos nacionales de la mayoría de los programas y hace que emerjan los contenidos situados para los jóvenes, que puedan articular con sus intereses, sus identidades a partir de un reto o dilema y también faciliten un intercambio o negociación de contenidos, para producir nuevos saberes; a fin de desarrollar sinergias para crear o recrear contenidos previos al momento de producirse diálogos en el aula, que hacen que aparezca o emerjan retos de creación y de la imaginación de nuevas versiones de contenidos y de mundos posibles, como nos lo proponía Jerome Bruner (1987) a partir de dos tipos de pensamiento que él señala como fundamentales: el pensamiento narrativo del orden de la vida cotidiana y el argumentativo que encodifica el conocimiento científico.

El diálogo de saberes, desde la perspectiva argumentada de diálogo intercultural, es una posibilidad en el aula, si se logra pensar y desarrollar ambientes o escenarios educativos donde los jóvenes estudiantes universitarios puedan transitar por experiencias educativas que les permitan pasar de consumidores culturales a ser prosumidores de nuevos contenidos digitales, a partir del uso creativo e imaginativo de las TIC, a las cuales acceden y usan para aproximarse a los retos, problemas, proyectos, con el fin de proponer nuevas versiones de sus conocimientos, del diálogo intercultural de saberes en formatos digitales, que permitan apropiarse tanto del pensamiento narrativo del orden de su cotidianidad y del argumentativo de las ciencias, para saber de lo propio y de los otros, donde usando recursos digitales como comunidad de aprendientes pueden transitar a convertirse en prosumidores.

El mismo diálogo de saberes, desde una perspectiva intercultural, es uno de los elementos o ambientes que explicarían la configuración y reconfiguración de contenidos culturales, para pensar sobre el conservar o producir nuevas versiones de los contenidos culturales, que nos muestra cómo la heterogeneidad en el aula de poder, de validación de versiones de mundo, del enfrentamiento entre las mismas o no, equilibrarían pasando de una a otra moda interpretativa, sin que una nomenclatura o red conceptual sea puesta a prueba en su potencialidad de comprender el mundo, solo pasando de maneras de comprender lo mismo con un nuevo vocabulario.

Un ejemplo en las prácticas de vida de las aulas, del peso de aprender descontextualizadamente las nomenclaturas o redes conceptuales, es el que han vivido los docentes mexicanos en los últimos 30 años, en que ha existido un complejo y tortuoso cambio en la nomenclatura que tiende a enunciar los fenómenos y procesos educativos a partir del marco de los enfoques constructivistas del proceso de aprendizaje (Piaget, Bruner, Gardner). Sin que ello signifique que efectivamente se han transformado las prácticas de vida en las aulas, desde preescolar hasta el posgrado en nuestro país, que sean constructivistas; a veces se confunde que aprender la

nomenclatura es suficiente, como nombrar, aunque no implique aprender las maneras de organizar la enseñanza. En este marco es mucho más importante y valorado lo que los alumnos puedan repetir, como se los formulan los maestros, que lo que puedan comprender de los procesos y campos del conocimiento sobre los cuales están aprendiendo; quizás hoy más que nunca con nuevas tecnologías se ve la distancia con las prácticas anquilosadas entre lo que se nombra, lo que se comprende y lo que se puede hacer con ello, las capacidades, el poder hacer resultado de la articulación de saberes, conocimientos y tecnologías.

Por lo anterior, un tipo de diálogo de saberes, desde la perspectiva intercultural posible e interesante en las aulas universitarias, es el que ocurre entre los jóvenes para resolver problemas, usando todos sus recursos y capacidades; es interesante a partir de las posibilidades de intentar una interlocución plural y horizontal (Olive, 2014) en el aula, que nos permita, entre otros elementos, comprender y explicar el tránsito de ser solo consumidores de la red de lo digital a ser prosumidores, en un constante cambio de los roles antes mencionados. Es a partir de un reto, propósito o problema como puede darse el ambiente o escenario de aprendizaje; por ejemplo, para la elaboración de una narrativa digital podríamos, provisionalmente, afirmar que el diálogo de saberes nos sirve para pensar y realizar los dispositivos de indagación que den soporte a la producción digital de los alumnos universitarios.

Los jóvenes estudiantes no siempre identifican los consumos culturales propios para la producción de contenidos en las aulas universitarias; esto plantea todo un reto o situación de aprendizajes entre encuentros y desencuentros, que los propios estudiantes universitarios identifiquen algunos de los referentes culturales de los integrantes de un grupo escolar, desde donde leen y construyen los aprendizajes sobre los contenidos o cómo logran transferir sus aprendizajes a nuevos contextos, o generar la transformación de estos o en su caso, la sustitución o desecho de alguna parte del contenido a partir de su propia cultura y del diálogo intercultural con

otros estudiantes en las aulas universitarias, que hacen que confirmen, amplíen y replanteen sus propios saberes culturales.

Para avanzar en esta perspectiva y evaluar algunas de sus posibilidades, para cerrar este capítulo se comparte de manera sucinta un caso en el siguiente apartado, donde se presenta de manera sintética algunos de los principales hallazgos logrados a partir de realizar un dispositivo de intervención en torno a la enseñanza de la Evolución en el planeta Tierra, nombrado: ¿En qué se parece la vida de la Tierra a nuestra vida?, realizado con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía del último año de la carrera, como grupo de reflexión en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, como uno de los casos del proyecto de investigación Diálogo de saberes en la aulas universitarias, realizado por el Cuerpo Académico Subjetividad, Tecnología y Educación. Con el análisis del caso vemos algunos de los aprendizajes que nos deja la perspectiva hasta aquí expuesta.

¿CÓMO CONSTRUIR CONOCIMIENTOS EN RELACIÓN CON DETERMINADOS CONTENIDOS A PARTIR DE PENSAR EL AULA COMO UN ESCENARIO POSIBLE DE DIÁLOGO DE SABERES?

Un antecedente importante de cómo se construyó el caso que analizaremos a continuación se expone para identificar las potencialidades y los límites en el despliegue creativo en el aula, a partir de los consumos y producciones de los estudiantes universitarios, un escenario o ambiente educativo que favorece o potencia la construcción de aprendizajes significativos; buscar un reto, pregunta o problema e identificar los contenidos por su dificultad para aprender y que además de la característica de desafío o reto para aprender, ameritara una construcción de aprendizajes a partir de favorecer el diálogo de saberes y la identificación del no sabido, para favorecer los procesos de construcción y reconstrucción de significaciones, donde la emergencia de la subjetividad, como tercera característica

del ambiente o situación de aprendizaje, fuera en el aula un factor para favorecer un ambiente para la construcción de contenidos culturales de parte de jóvenes estudiantes y no solo de reproducción y consumo culturales de otros contenidos, sino que los implicara para desplegar su propia subjetividad y producir contenidos culturales, su versión de lo que se propusiera abordar.

Existen muchos aprendizajes que en la investigación educativa (Comie, 2017) se valoran como problemáticos, uno de ellos se refiere a la comprensión de la Evolución como gran relato explicativo del desarrollo de la vida en el planeta y el universo, del que se confirma su difícil aprendizaje en diferentes informes del INEE.

Por ejemplo, en el análisis de sus resultados en las pruebas nacionales de logro educativo, solo 20% pueden responder en los exámenes (INEE, 2015); de la serie de preguntas de la prueba nacional, el contenido de las Ciencias Naturales es la de menor apropiación por parte de los educandos mexicanos y no se modifica dicha tendencia en la educación secundaria y bachillerato.



Por ello es un reto muy importante plantear: ¿cómo a partir de la producción de videos digitales pueden los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía construir el conocimiento de la Evolución, desde un diálogo de saberes que acontece en el aula?

En este caso, el dispositivo de intervención que se propuso es para aprender un conocimiento fundamental de construcción del aprendizaje a lo largo de la vida, a fin de consolidarlo en la educación básica y media: el conocimiento de la evolución. Que involucra necesariamente diálogo intercultural, ya que es un contenido que hace emerger todo tipo de creencias previas –familiares, religiosas, culturales– que implican la explicación de la vida, del mundo y el universo; es un tema que pone en cuestión dentro del aula la pluralidad de explicaciones del mundo y que puede provocarse de manera muy encontrada, en un diálogo de los saberes de manera intercultural, por ejemplo, de la vida entre las versiones científicas de la misma y las religiosas, o entre las versiones de la evolución de nuestra especie y las versiones y creencias culturales.

Por otra parte, por lo ya expuesto de lo deficitario de los aprendizajes, sobre el tema de la evolución en los niveles educativos previos, este caso reúne una segunda característica: su aprendizaje en el aula, que en los niveles previos tiende a ser muy memorístico, nombre y periodo de las eras geológicas, nombre los homínidos y a veces la fechas de aparición de los mismos; en fin, datos a veces oscuros y complejos cuando se habla en millones de años de las fechas, pero poco sabemos de la comprensión, de las explicaciones del origen del universo que aprehenden los estudiantes universitarios, cómo asumen sus conflictos con sus otros saberes culturales que tienen al respecto, por ello es también una oportunidad de diálogo intercultural el contenido en la explicación de la génesis de nuestro planeta y universo.

Finalmente, existe una producción digital interesante de divulgadores de la ciencia que aprovechan recursos audiovisuales muy destacados, como la serie *Cosmos*, del científico Carl Sagan, que aportó imágenes y procesos, secuencia, como es su invención del Calendario Cósmico, una analogía que permite aproximar a cualquier sujeto a la comprensión de las nociones de temporalidad homólogas en el universo, lo cual aportó otra característica o pista, para construir las explicaciones a partir de imágenes y en forma analógica, para pensar la producción de sus videos digitales a partir de dichas fuentes.

Conozcamos el dispositivo diseñado como ruta para favorecer la construcción de aprendizajes sobre la Evolución, considerando las características antes mencionadas y a partir del diálogo de saberes desde una perspectiva intercultural:

Momentos	Proyecto: ¿En qué se parece la vida de la Tierra a nuestra propia vida?
<p>Apertura</p> <p>Primera semana= cuatro horas de trabajo presencial en el aula</p>	
<p>Propósito</p>	<p>Sensibilizar, desde la propia experiencia subjetiva, nuestro lugar en la Tierra, para introducirse en el tema de la Evolución.</p>
<p>Actividades</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del poema Casa. 2. Elaboración de un poema con la frase al principio, en medio o al final “Mi lugar en la Tierra”. 3. Intercambio de poemas por correo. 4. Reflexión sobre lo similar y diferente de los poemas y los significados de Mi lugar en la Tierra.
<p>Producto</p>	<p>Elaboración de un mural de poemas.</p>
<p>Observación localizada</p>	<p>Reflexión de similitudes y diferencias en los poemas de Mi lugar en la Tierra.</p>
<p>Desarrollo</p> <p>Segunda semana= cuatro horas de trabajo presencial y tiempo libre de trabajo de equipo extraescolar y en biblioteca</p>	
<p>Propósito</p>	<p>Producción de un video de una etapa de la historia del planeta.</p>

Momentos	Proyecto: ¿En qué se parece la vida de la Tierra a nuestra propia vida?
Actividades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer la línea del tiempo de los momentos estelares de vida, donde cada cuadro va a representar una escena de vida que se quiera compartir= 1825 días. 2. Similitudes y diferencias en las Historias de Vida. 3. Presentación de los momentos estelares del Calendario Cósmico de Carl Sagan. 4. Elección individual de un momento estelar del Universo e investigación de este. 5. Constitución de los equipos a partir de momentos estelares próximos. 6. Investigación en libros y monografías de los momentos de la Historia del Universo y elaboración de un guion. 7. Realización del guion.
Producto	Narrativa digital, por equipo, de un momento estelar.
Observación localizada	Diálogo de saberes en la construcción del guion y en la documentación.
Cierre Tercera semana= dos horas	
Propósito	Presentar y analizar las narrativas digitales de manera colegiada.
Actividades	Presentación de videos. Reflexión grupal de la producción.
Producto	Exposición de videos.
Observación localizada	Reflexión de la producción.
Totales para desarrollo de la secuencia didáctica= 10 horas de desarrollo de la secuencia didáctica de trabajo presencial en el aula y tiempo libre de trabajo por equipos de investigación y edición.	

De manera que, si analizamos algunas de las apuestas del diseño de la anterior secuencia didáctica, podemos reconocer que se partió

de que no es posible ni pertinente decretar ni unívoca ni unilateralmente el desarrollo de la creatividad y la imaginación en el aula o el diálogo de saberes para la construcción de aprendizajes; se apostó a la gestión de un escenario o ambiente que favorezca el diálogo intercultural a partir de las siguientes convocatorias:

1. Dar lugar a la *subjetividad en el aula*, cuando la primera actividad es leer y producir un poema que dé lugar a la explicación de algunos de los significados de “Mi lugar en la Tierra”, como una primera apuesta, para dar paso no solo como enunciación sino también favorecer la construcción de puentes para desarrollar una reflexión entre los significados de la vida misma y la Tierra y las historias personales.

2. Desarrollar una narrativa que se va ampliando y reconfigurando entre la historia de la vida personal y la historia del planeta y el universo, en un escenario y ambiente educativo que vincule y permita recorridos al realizar la secuencia de actividades “de lo propio a lo científico”, “de lo próximo con lo distante”, “de lo conocido con lo desconocido”, como proponía John Dewey, coincidiendo con lo que afirma Mariano Fernández Enguita:

En el aprendizaje, como en todo lo relativo a la información, ya no manda el contenido sino el método, en especial la autodidaxia y la colaboración entre pares que crecen junto a la enseñanza, pero este horizonte es a menudo ignorado y resistido por la institución y la profesión, con una fricción cada vez más intensa y clara entre cómo se aprende en la vida y en la escuela (Fernández Enguita, 2016, p. 156).

3. No se apuesta a una sola actividad generadora de diálogo de saberes, sino al proceso de secuenciación de actividades de oportunidad, a la reconfiguración y a las aproximaciones sucesivas para aprender que cada participante irá reconfigurando, en el cual la interacción grupal y en equipos es una condición fundamental. Por

ejemplo, usos creativos de las tecnologías de la información una y otra vez para desarrollar contenidos culturales e ir por aproximaciones sucesivas favoreciendo la generación de nuevos contenidos culturales. Insistiendo a lo largo de toda la secuencia en siete de ellos que refieren, entre otros usos:

- Búsqueda y selección de información en internet.
- Registro de la producción digital para la construcción de su narrativa digital.
- Comunicación de avances y síntesis de lo producido, en forma individual y colaborativa, con el uso de redes para ello.
- Edición de videos, fundamentalmente con dispositivos, como sus teléfonos celulares.
- Edición de videos con programas informáticos.
- Registro y análisis de la experiencia digital.

En el caso que nos ocupa a continuación, presentamos algunos de los resultados más destacables. Por ejemplo, en la realización de las primeras tres tareas de la secuencia didáctica, sistemáticamente lo aprendido fue a partir del uso de celulares que mostró, mediante la observación participante, un uso heterogéneo de las tecnologías de la información, como se observa en la tabla única, de manera que las capacidades que suponen a los nativos digitales en colectividad es que sumaban las capacidades para hacer las narrativas digitales, incluso contaron con colaboraciones no solo dentro del aula sino también en su red de amigos y para realizar sus narrativas digitales.

Las experiencias previas son determinantes para potenciar o combinar las capacidades previas, debido a que algunos estudiantes refirieron sesiones que habían vivido “en espacios curriculares de comunicación educativa” una experiencia similar, lo cual se evidenció en un manejo diferenciando de quienes ya se han introducido en el uso de las TIC para producir videos, que les permitía un rol de moderación.

**Frecuencia de estudiantes que mostraron
en el aula capacidades digitales *in situ* indicadas**

Capacidades digitales	1a. sesión	2a. sesión	3a. sesión	4a. sesión	5a. sesión	Máximos y mínimos grupales
Búsqueda y selección de información en internet	-	8	10	8	-	10/8
Registro de la producción digital para la construcción de su narrativa digital	7	7	9	10	8	10/7
Comunicación de avances y síntesis de lo producido, en forma individual y colaborativa, con el uso de redes para ello	7	5	7	7	7	7/5
Edición de videos, fundamentalmente con dispositivos, como sus teléfonos celulares	-	-	5	5	5	5
Edición de videos con programas informáticos	-	-	3	3	3	3
Registro y análisis de la experiencia digital	4	4	4	4	4	4

La última apuesta, en el escenario o ambiente de aprendizaje, está referida a la identificación de “no saber” y cómo ha posibilitado el ambiente para aprender. Este es un criterio fundamental en el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica, de manera que podemos decir, en forma abreviada, que dos situaciones que se favorecieron a lo largo de todo el dispositivo para abordar fue el hecho de partir de preguntas verdaderas, en el entendido de que son interrogantes que no tienen fácil respuesta, o más bien, que tienen diversas respuestas.

Por lo anterior, las secuencias de actividades van sucediendo a partir de preguntas para ir convocando permanentemente a cuestionar y construir respuestas con base en el diálogo de saberes, que da nombre a todo el dispositivo, hasta las más específicas, en que cada participante pueda formular su propia interrogante para

profundizar y construir contenidos digitales. De manera que se intentó, a lo largo de la secuencia didáctica, estar dialogando entre saberes y no saberes, propios, con los pares, con el grupo de indagación a fin de poder facilitar la emergencia del deseo de aprender, de desarrollo de la creatividad, de los recursos de la imaginación y comprensión (Egan, 2010; Bruner, 1987) a fin de insistir en la posibilidad del “no saber”, cómo nombrarlo, cómo enunciarlo, cómo asumirlo, para introducir el reconocimiento y la posibilidad de construir conocimiento dentro y fuera del aula a partir de aproximaciones sucesivas (Bruner, Piaget, García).

Ahora hay que escuchar la voz directa de los universitarios, cuál es la autoidentificación que los jóvenes educandos hacen de sus propios aprendizajes y el autodiagnóstico de capacidades, rasgos y cómo se caracterizan: productores y consumidores de contenidos digitales, y si se consideran prosumidores o no, a lo largo del desarrollo de la anterior secuencia didáctica.

¿CÓMO Y EN QUÉ FAVORECE LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES Y CAPACIDADES DE PROSUMIDORES A LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS EN UN ESCENARIO DE DIÁLOGO CON SABERES?

La emergencia de la subjetividad en el aula

A continuación podemos destacar algunas de las afirmaciones de los alumnos que identifican las capacidades y contenidos personales, afectivos o emocionales, que lograron articularse como parte del ambiente o escenario antes descrito para aprender sobre la Evolución, desarrollar la construcción de sus propios aprendizajes y capacidades, y destacar los elementos que se enuncian como posibilidad.

Un primer grupo de afirmaciones que se distingue tiene que ver con la capacidad y contenidos de la libertad, en la realización de la secuencia de la evolución y en el desarrollo de sus narrativas

digitales, en torno a los siguientes contenidos: a) libertad de elección, b) libertad de expresión, y c) libertad para comunicarse, como ellos mismos afirman:

Flor (6:35): Para mí fue muy interesante, porque al principio no entendía tanto cómo ir de un poema que se trataba de Mi lugar en la Tierra desde un video de los dinosaurios, no encontraba tal conexión [...] pero a mí me significa más [...] el trabajo de cuatro sesiones. No conocía el calendario cósmico, buscar imágenes e información, acomodar las que yo quería y cómo las acomodaba para verlas en un video; es una buena herramienta de aprendizaje, ver tus imágenes en un video me hace ser parte de y también más responsable, me significa más un video que nosotras hicimos [...] y trabajar con quienes no habíamos trabajado.

Silencio, Flor (10:15): No sé si es un significado emocional que nos hubieran pedido una monografía, al menos yo tenía mucho tiempo, ya no me acuerdo cuánto, que no había comprado una monografía; mi hermano también me preguntó, antes lo hacíamos y nos llamaba mucho la atención; la clase del día que estábamos recortando y dibujando se nos fue rapidísimo y queríamos más tiempo para seguir recortando y dibujando, como niños chiquitos, eso nos entretuvo demasiado con cosas que hacíamos antes y no solo recuperar imágenes y ya.

Por ejemplo, romper la posibilidad de únicamente copiar y aventurarse en crear sus propias imágenes, combinar con otras, no solo romper con la copia y pegado, tan habitual en la experiencia escolar, pero implica sortear nuevas posibilidades de acción y articulación de estas. Así relatan su experiencia como prosumidores:

Priscila (36:50): En relación con lo que mencionan mis compañeros, esta mañana venía leyendo este libro y lo que señala tiene mucho que ver con la libertad y la creatividad, teníamos un objetivo pero nunca se nos dijo cómo hacer las cosas, sino que era como nosotros las queríamos hacer; la libertad se relaciona mucho con la creatividad, cuando te sientes libre buscas muchas alternativas y al ver lo que hacen los compañeros, hasta usar

diamantina, te daba para ponerle más cosas; muchas veces pensamos que la creatividad solo nos la imaginamos en artes plásticas; al principio la profesora nos dijo que íbamos a retomar autores y épocas, piensas solo en información, sentarte y leer, sin embargo, la maestra se dio tiempo para buscar otras alternativas; muy pocas veces le damos un papel importante a la creatividad y la creación y darle un papel a la creatividad, la creatividad no se refiere a los contenidos, los contenidos son libres, no te dicen qué hacer, sino nosotros tenemos que buscar estrategias para buscar la libertad y la creación, dentro de un contenido lo veríamos como muy lineal.

Leslie (20:00): Trabajar con colores o imágenes a mí me gusta mucho, es mucho colorear, dibujar, hacer el cartel, fue algo bonito; igual como que se me pasó la clase muy rápido y fue significativo, al momento de recortar y al ver los videos de otros compañeros, con las imágenes pude ver lo que planeaba.

Catalina (11:16): Ahora que dice eso del significado emocional, creo que también es significado motivacional, porque es el reconocimiento del otro cuando presentas tu trabajo, porque lo presentas y te hace mejorar, retroalimentar; eso me ayuda a mí porque veo lo que me falló y al reconocer tu trabajo podemos ir al reconocimiento que el otro hace de su trabajo, por lo que hice bien y puedo seguir trabajando y haciendo.

Así, a manera de conclusión provisional, las condiciones y posibilidades de ejercer la diversidad de contenidos de la libertad y el trabajo colaborativo, pueden ser productores de narrativas digitales, son muy interesantes las afirmaciones de las estudiantes cuando describen:

Emma (4:40): Igual a mí me gustó mucho, está bien organizar los videos, no de la manera tradicional, sino con sentido de libertad de buscar lo que te imaginas de tu tema y con lo que te gusta.

Susana (17:00): Yo concuerdo con muchos de los compañeros, pero en lo personal, lo más significativo fue la realización, me gustó mucho la libertad para

elaborarlo, como persona que puedo pintar, muy bonito, como hacer tu dibujo, los materiales, luego el proceso de síntesis y comunicación, la tecnología; es muy rico para quien lo ve y lo elabora, con las imágenes y con la explicación se va creando, tú vas creando la secuencia.

Silvia (47:29): Para mí todo esto tiene significado para explotar, para conocer, hacer juegos y videos, estar en un programa, explotar mis habilidades, algunos son buenos para editar, estaría padre para crear un material y hacer un programa con las tecnologías, no solo estudiar, tener un blog, sino material para cualquier tema, algún video o tutoría; es bonito este proceso, para crear algo y que pueda reproducirse, es como el arte de editar, para compartir imágenes de algo (risas) [...] estábamos viendo lo que íbamos a poner en el video y me vino un bombardeo de imágenes y me limitan las propias capacidades técnicas, por lo que hay que aprender para hacer más edición, sí me gustaría aprender más a manejar más programas, como un *hobbie*.

Construcción y reconstrucción de narrativas

Es muy interesante pensar, con las narrativas expuestas por los jóvenes universitarios, al realizar la secuencia didáctica de la Evolución, que no la viven como un camino lineal y mucho menos mecánico para que ellos sean prosumidores, pero sí un ambiente o escenario para favorecerlos como productores y consumidores digitales, identificando un proceso de aproximaciones sucesivas, que van ampliando, reformando, complejizando, matizando la comprensión de la construcción artesanal de un guion, factores que les permitieron generar situaciones creativas, no pensadas, inéditas, como ellos mismos lo expresan:

Cristina (16:00): Pero también es esa unión o enlace desde hacer personal tu trabajo, porque si desde un principio nos dicen: “hagan un video de la Evolución”, quizá no hubiéramos hecho o aprovechado lo de hacer un dibujo, a lo más fácil nos hubiéramos ido, solo copiar y pegar, desde el momento de

hacer tu dibujo es algo muy personal, hasta la producción del video con lo que terminamos

Soledad (12:52): En lo personal fue bastante interesante el video de la Evolución como el eslabón perdido [...] porque coloreamos e hicimos actividades de antes, pero usando las tecnologías de ahora, eso fue muy significativo [...] nunca se me hubiera ocurrido.

Silvia (13:50): Bueno, a mí también se me hizo interesante hacer este recorrido, usar diferentes recursos, colorear, recortar, dibujar, tuvimos aciertos y errores, para hacer los carteles [...] al hacer los videos y usar como pedagogos las tecnologías, que es lo de hoy, como los videos, no usar solo la información, sino trabajar más con los videos.

Susana (15:59): Estamos muy fragmentados con la búsqueda de la información [...] porque estamos muy familiarizados en hacer eso [...] pero hacer algo que desde hace mucho no hacemos y hacer algo nuevo, raro, como cartulinas, dibujos y recortar, que hace añísimos no hacemos, debemos usar lo que toda la gente tiene, un teléfono celular y entonces aprovechar pero no lo hacemos [...] un medio tan común, que las nuevas generaciones casi nacieron con un celular en las manos, deberíamos usarlos para la educación.

Apuesta a los procesos y no actividades sueltas

En especial reconocen el proceso e identifican el uso de los elementos teóricos y conceptuales en la realización de las actividades en secuencias para su realización; en particular a lo largo proceso, llamó la atención de los estudiantes universitarios que los convocaron los autores en un proceso de construcción y no en un fin en sí mismo, lo que produce otras significaciones en el proceso cuando analizan y nos dicen:

Catalina (5:24): Para mí significa otra forma de aprender y, sobre todo, más aún el proceso y las herramientas cognitivas que involucras, desde buscar la información, sintetizar y que te sirve sincronizar con la imagen para representar algo [...] como alumna me gusta porque es otra forma de aprender, pero como profesional de la educación, se van generando otras formas de saber construir en la escuela que no hacemos y que nosotros seamos los receptores [...] siempre es más pasivo, pero cuando el alumno produzca y pueda significar lo que está haciendo, le da otro sentido a la educación.

Priscila (7:56): A mí me llamó la atención cómo vimos implícitamente a los autores, con los autores, pero allí estaba; creo que es una buena herramienta para acercarnos a las tecnologías, manejarlas dentro del aula, porque a veces no sabemos hacerlo.

Cristina (26:50): Cómo traer a los autores a nuestra época, como se actualizan con el uso de las tecnologías, unir a los autores, retomarlos acorde con la época, es muy interesante en este contexto actualizarlos, retomar a los autores de una manera actual.

Joel (36:20): Sí, desde luego, son formas diferentes de aprendizaje, he tenido clases con las maestras [...] no tienen una enseñanza tradicional, como muchos profes que se echan “un choro” al frente y ni nos exigen la participación; todos estamos contribuyendo al trabajo de grupo, incluso los que somos tímidos, para ciertas cosas como exponer, nos exigen participación y lo hacemos bien, aunque nos hace falta potencialidad.

Silvia (58:30): Cuando tú retomas un autor clásico como contemporáneo y lo tratas al contemporáneo como clásico, para que pueda servir más.

Diálogo entre saber y no saber

Finalmente, una de las principales identificaciones es el poder transitar de los estudiantes universitarios por el “no saber”, legitimar es

la posibilidad de preguntar, de decir lo que no se sabe, de pensar complementariedad, que no es posible saber todo de todo, sino que es necesaria la articulación y el diálogo de saberes, el vínculo con los que están en el aula y fuera de ella para pensar, desarrollar y realizar una narrativa digital, como refieren:

Margarita (3:00): A mí me significa desarrollar más mis habilidades de edición, habíamos trabajado ciertas cosas de video, igual teníamos ciertas fallas de audio y otras cosas, volver a reformularlo significa para mí desarrollar habilidad de voz.

Leslie (4:34): Para mí también, [...] en el momento me costó mucho, grabar y volver a grabar y también la edición un poco, para dar toda la información y no equivocarme, [...] yo ya tenía un audio y se escuchaba mejor, pero no lo pude cortar y se distorsionó un poco [...] igualmente, la habilidad de poner las imágenes, la selección de información no me costó trabajo, pero sí la edición un poco; tratar de que el audio y la imagen coincidieran, estuvo muy padre.

Joel (5:30): No nos vamos tan lejos, a nosotros como universitarios nos dan un montón de copias y sí participamos, sin embargo por su contenido son muy complicadas, aunque va a haber cosas que realmente se nos quedan y es algo que ya se quedó en ti porque lo aprendiste; pero los niños de primaria y secundaria, leen por leer y no aprenden nada, en cambio hacer un video es un aprendizaje que no solo le servirá para el examen, sino que lo puede recordar mucho tiempo.

Y para poder enfrentar la heterogeneidad de sus dominios tecnológicos con finalidades educativas, resalta la colaboración y el trabajo de equipo como la clave para enfrentar las tareas y los retos a partir de la complementariedad y colaboración de los saberes tecnológicos, científicos y culturales; así lo manifiestan:

Silencio: Carolina (28:15): Además, con estas estrategias no solo se desarrollan habilidades y conocimientos con un tema específico, sino también otras

habilidades, como habilidades creativas, aprendes haciendo de lo que haces y aprendes viendo de lo que el otro produjo; a partir de eso aprendes la construcción del conocimiento.

Silencio: Cristina (28:58): En lo social, como dice mi compañera, aprendes a trabajar con otros, que no siempre tienes la oportunidad, ayuda a entrar en diálogo, a ponerse de acuerdo, involucra para entrar en un acuerdo, entrar en diálogo con los compañeros.

Joel (32:16): Entra la habilidad del trabajo en equipo, desde ponerse de acuerdo para buscar información, el plan de actividades, ser tolerantes; es un trabajo que todos entregamos, se decía que hacerlo de una manera amigable es un producto de todos los que lo entregamos, que sea del agrado de todos.

Silencio: Leslie (33:00): El trabajo de equipo es importante y divertido a la vez, que todo mundo tuviera sus carteles; en mi caso, es importante buscar mejores imágenes; en grupo, platicamos en interacción con las demás compañeras e igual sirvió, platicamos del trabajo y otras cosas; integración con las demás compañeras de trabajo y platicar de otras cosas, para que sea ameno fue de momento bien [...] para que no estemos solo con lo del trabajo y tensos y así fue.

Leslie (35:00): Igual ese día que fuimos a la biblioteca, yo nunca había entrado, a esa parte donde estaban los libros de los niños, estaba divertido, fue muy divertido (risas del grupo).

Con la aproximación sucesiva, a partir de la secuencia didáctica, es posible identificar, entre otros rasgos interesantes, para continuar explorando la gestión de escenarios y ambientes de aprendizajes para el diálogo de saberes, que es posible organizarlos a partir de insistir en lo siguiente:

- Un ambiente de libertad para elegir los contenidos, imágenes y elementos significativos.
- Un escenario relajado en el que se combinen actividades tradicionales con tecnología.

- La posibilidad de expresar libremente sus ideas y formatos, para comunicar o divulgar contenidos.
- El elegir los cómo para comunicar los contenidos.
- Un ambiente amigable y tolerante (Calderón, García y Sosa, 2017).

Por todo lo anterior, podemos concluir con la siguiente reflexión: los estudiantes universitarios nos comparten, en sus narrativas, la importancia de considerar e insistir en el diseño y la gestión del ambiente, o escenario de aprendizaje, centrados en la importancia de ejercer en el aula la libre expresión, la libre elección y los ambientes de colaboración para producir respuestas a los retos planteados en el formato de narrativas digitales. Como lo afirma la voz de los jóvenes estudiantes: un factor importante para favorecer el diálogo de saberes entre ellos y la complementariedad posible de capacidades para ser prosumidores, no desde la individualidad, sino a partir de la colaboración y que puedan combinar consumos y producir nuevos contenidos en grupos pequeños, unidos por intereses, retos y saberes.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2014). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.
- Broncano, F. (2019). El laberinto de la identidad. Recuperado de <http://laberinto-delaidentidad.blogspot.com/2019/>
- Bourdieu, P. (1979). *Los tres estados del capital cultural*. Recuperado de <http://docsli-de.com.br/documents/los-tres-estados-del-capital-cultural.html> el junio de 2016.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (1996). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Bruner, J. (2012a). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bruner, J. (2012b). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Calderón, H., García, M. y Sosa, E. (2017). *Diálogo de saberes e imaginación en el aula universitaria*. México: Prodep.

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets.
- Castells, M. (2005). *La sociedad red 1*. Madrid, España: Alianza.
- Chan, M. E. (2004). *Entornos de aprendizajes digitales* Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm> en junio de 2016.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Montevideo, Uruguay: Penguin Random House.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *El aprendizaje invisible*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- Comie (2017). Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/>
- Delors, J. (coord.). (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión de Educación para Siglo XXI Recuperado de http://www.rau.edu.uy/docs/delors_s.pdf
- Dewey, J. (1933, 1998). *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. Madrid, España: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Dussel, I. (2012). Más allá del mito de los nativos digitales. Jóvenes, escuela y saberes digitales. En *Entre generaciones*. Recuperado de <http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/Capitulos-Dussel/EntreGeneracionesExploraciones.pdf?ver=2013-10-02-142719-557> en junio de 2016.
- Egan, K. (2010). La imaginación: una olvidada caja de herramientas de aprendizaje. En *Revista de Investigación Científica. Praxis Educativa de la Red Universidad Nacional de la Pampa* 14.
- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la generación #. La juventud en la Era Digital*. Barcelona, España: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Fernández-Enguita, M. (2016). La educación en la encrucijada. España. Fundación Santillana. Recuperado de https://www.fundacionasantillana.com/PDFs/alta_la_educacion_en_la_encrucijada_1.pdf
- Fernández, A. (coord.). (2015). Jóvenes: entre sus tramas convocantes y sus potencias creadoras. En la colección Horizontes Educativos. México. Universidad Pedagógica Nacional. En su presentación digital: <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/191-jovenes-entre-sus-tramas-convocantes-y-sus-potencias-creadoras>
- García Canclini, N. (2012). *Consumidores y ciudadanos*. México: Penguin Random House.

- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Madrid, España: Ariel/Fundación Telefónica.
- Hernández, J. (coord.). (2018). *Investigaciones Educativas Eduardo Weiss*. México: Bonilla Artigas Editores.
- INEE (2013). *El aprendizaje en sexto grado de primaria. Informe sobre los resultados Excale 06 aplicación 2009 de aprendizaje en sexto de primaria*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/310/P1D310.pdf> en abril de 2017.
- McKernan, J. (1999). *La investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid, España: Morata.
- Olivé, L. (2013). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital: La escuela educativa*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, I. (2001). *Humanamente: El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid, España: Morata.
- Pozo, I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza.
- Pozo, I. (2013). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Morata.
- Prensky, M. (2004). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) en septiembre de 2016.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es el 13 de noviembre de 2020.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Sosa, E. (2019, enero-junio). La velocidad aumentada. ¿Una formación posible para, con y entre los jóvenes en las pantallas? *Revista Alter. Enfoques críticos*, 10 (19). Recuperado de <http://www.alterenfoques.com/alter19>
- Toledo, M. (1996). *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Zafra, R. (2017). *Entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona, España: Anagrama.

ACERCA DE LOS AUTORES

Araceli Colín Cabrera

Ha realizado investigación clínica sobre el cuerpo y sus inscripciones sintomáticas desde hace 30 años con el método psicoanalítico. Las investigaciones más recientes tratan sobre la función de la voz como tejedora del cuerpo. Practicar el psicoanálisis implica, de principio a fin, una pregunta sobre la constitución del cuerpo del ser hablante y de lo que le falta. También ha realizado investigación académica tanto etnográfica como psicológica con población de tradición nahua de Malinalco, Mexico. De esta experiencia de investigación doctoral publicó el libro *Antropología y Psicoanálisis*.

Humberto Calderón Sánchez

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la FCPyS de la UNAM y maestro por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, donde obtuvo la Medalla al Mérito Universitario. Es diplomado por la Universidad Iberoamericana y por el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa. Profesionalmente ha sido reportero-investigador en medios de comunicación como los canales 11 y 13; las revistas *Proceso* y la *Revista del Consumidor*. Ha sido investigador, cronista y fotógrafo a nivel nacional de la Dirección de Estudios Agrarios de la Procuraduría Agraria. Autor

de la exposición fotográfica itinerante *Sembrador de imágenes*. Actualmente es docente-investigador de tiempo completo en la UPN Ajusco, donde imparte asignaturas sobre metodología, comunicación, medios e imagen en el proceso educativo.

Mónica García Pelayo

Licenciada en Ciencias de la Comunicación y maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Docente de tiempo completo desde 1984 en la UPN Ajusco. Guionista y realizadora de programas de radio y televisión. Ha publicado diversos artículos y textos cuya temática se centra en el vínculo: imaginación, tecnologías y educación, entre los que destacan su artículo La necesidad de investigar sobre las significaciones imaginarias de la tecnología. ¿Qué significaciones encarnamos en las tecnologías?; y los libros *Las significaciones imaginarias sociales de la violencia televisiva. Una perspectiva infantil e Imaginación, narración y aprendizaje*. Forma parte del Cuerpo Académico Subjetividad, tecnología y educación y ha desarrollado investigaciones en torno a dicha temática, entre las que destaca El papel de la imaginación plasmada en imágenes y sonidos para la explicitación del conocimiento.

Eurídice Sosa Peinado

Socióloga y maestra en Educación por la Universidad La Salle y doctorante del programa en Ciencia y Humanidades para la Investigación Interdisciplinaria Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM/Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias-Universidad Autónoma de Coahuila. Docente de tiempo completo desde 1986 en la UPN Ajusco, en donde ha colaborado y coordinado programas de formación docente con maestros de preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal. Desde hace más dos décadas desarrolla experiencias de educación mediadas por tecnologías de la información, especialmente programas de formación de docentes en la modalidad

de educación en línea e investiga sobre la producción y consumos culturales de los jóvenes, particularmente desarrolla un modelo educativo para acompañar la formación de jóvenes universitarios en resolución de dilemas bioéticos, en entornos híbridos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidenta*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Ejecutiva*
Abril Boliver Jiménez *Coordinadora Técnica*

Vocales académicos

José Antonio Serrano Castañeda
Gabriela Victoria Czarny Krischautzky
Ángel Daniel López y Mota
María del Carmen Mónica García Pelayo
Juan Pablo Ortiz Dávila
Claudia Alaníz Hernández

Mildred Abigail López Palacios *Subdirectora de Fomento Editorial*
María Eugenia Hernández Arriola *Formadora*
Jessica Gabriela Coronado Zarco *Diseñadora de portada*
Armando Ruiz Contreras *Editor*
Fernando Eugenio López Martínez *Corrector de estilo*

Esta primera edición de *El saber en peligro. Estrategias para resistir*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó en mayo de 2021.