

FORMACIÓN DEL SUJETO-LECTOR-CRÍTICO EN LOS ESCENARIOS HIPERTEXTUALES¹

*(Formation of the subject critical reader
in the hypertextual scenarios)*

Encuentre este artículo en

<http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/IYD/issue/archive>

Para citar este artículo / To cite this article

Bernal-Ceballos, J – Saldaña-Duque, R. (2017). Formación del sujeto-lector-crítico en los escenarios hipertextuales. Revista Inclusión & Desarrollo, 4 (1), PAGINAS

José Ignacio Bernal Ceballos²
borgesianopoesy@gmail.com

Reina Saldaña Duque³
rsaldana@usbcali.edu.co

Fecha de recepción: 13 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2017

Resumen

Se pretende, mediante una breve reflexión pedagógica, comprender e interpretar el asunto en torno a las condiciones que configuran la formación de un sujeto-lector-crítico en los escenarios hipertextuales de mediaciones tecnológicas. Conforme a lo anterior, resulta necesario, primero, dar cuenta brevemente del devenir histórico de la reflexión formativa; segundo, comprender algunos de los problemas constitutivos presentes en los escenarios educativos y las emergencias que configuran el sujeto-lector-crítico; tercero, identificar los aspectos inherentes al discurso de las mediaciones tecnológicas e hipertextuales en el campo de la formación y, finalmente, dar respuesta a los interrogantes: ¿existe formación en los espacios de virtualidad?, ¿hay sujeto en los entornos de mediación tecnológica?

Palabras clave: formación, pedagogía, hipertextualidad, sujeto-lector-crítico, mediación tecnológica.

Abstract

The aim of the present project is to understand and interpret, through a brief pedagogical reflection, the conditions that shape the formation of a critical reader in the hypertextual scenarios of technological mediations. According to that, it is necessary: First, to give a brief history of the Formative reflection. Second, to understand some of the constituent problems present in educational settings, and the emergencies that make up the critical reader. Third, to identify the aspects inherent to the discourse of hypertext and technological mediations in the field of training, all that to finally answer to the question, is there a critical stance of the reader in the technological mediation and hypertext?

Keywords: training, pedagogy, hypertextuality, critical reader, technological mediation.

¹ Este artículo se vincula al proyecto de investigación Escenarios hipertextuales y formación del sujeto lector crítico, de la Licenciatura en Lengua Castellana, de la Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali.

² Estudiante de último semestre de la Licenciatura de Lengua Castellana, Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali; miembro del grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano.

³ Licenciada en Biología y Química de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila; especialista en Investigación en Contextos de Docencia Universitaria, magíster en Educación y Desarrollo Humano, y estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia. Actualmente se desempeña como docente en Investigación, pedagogía y educación, en la Facultad de Educación, y como docente investigadora del grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali.

INTRODUCCIÓN

En la educación contemporánea, la emergencia de los nuevos dispositivos y medios tecnológicos ha configurado un tipo de sujeto anclado a la racionalidad instrumental, aferrado a la conectividad y mediatización de la información, quien a su vez pierde el lugar del contexto físico para posicionarse en espacios alternos, mediáticos y virtuales. En este sentido, las formas otras de pensamientos se ven somatizadas por una dinámica tecnológica, la cual depara nuevas maneras de ver y seguir estando en los campos social, económico, político y, sobre todo, cultural y educativo.

Hablar, entonces, de la tecnologización en el campo educativo, y con ello de la formación de un sujeto-lector-crítico, depara una mirada a los procesos de historización en la educación y en la formación, y una centralización en la escuela como contexto de interacciones sociales, humanas y de saber, que se pregunta por los procesos de enseñanza-aprendizaje y que lleva a cabo acciones que posibilitan la construcción de un pensamiento crítico, la comprensión e interpretación del texto y el contexto, y que, por consiguiente, ve en la lectura una posibilidad de construir sentidos y significancias de mundo, de la vida, la humanidad, la ciencia y el arte. De ahí que se logren visibilizar unas apuestas o proximidad en el campo de una formación que piense en los rasgos de humanidad, de encuentro epistémico, en el rescate de la vida –vida puesta en sí mismo–, que re-conoce al otro y a los otros en su lugar de mismidad.

La formación, así, privilegia al sujeto y a su subjetividad; sin embargo, cabe preguntarse: ¿la escuela es un contexto de formación?, ¿la escuela forma?, ¿cuáles son los fines de la escuela?, pues se ha instalado a lo largo de los tiempos en dinámicas de poder, disciplinamiento, control, calidad e instrumentalización del saber, márgenes en los cuales la existencia del sujeto ha pasado por el acondicionamiento de los cuerpos y las mentes, en función de la productividad y el desarrollo económico de un país que ha requerido mano de obra cualificada para el ejercicio de las funciones administrativas y mercantiles. Como indica Freire, la educación puesta así se concibe como una educación bancaria.

En este orden de cosas, la formación aborda al sujeto en su sentido pleno de humanidad; no coarta, libera; no controla, deja ser; acontece en el encuentro y construye epistemes otras de pensamiento, de saber y estar en la sociedad, en la cultura. De ahí que se piense en un sujeto crítico, autónomo, que interprete el texto pero también el contexto, que actúe y privilegie actos y rasgos de humanidad, puesto que, aunque la modernidad

llega a la escuela y con ella las nuevas tecnologías, no se puede desconocer que se está frente a los avances de la ciencia, herramientas y estrategias que posibilitan otros encuentros asincrónicos pero no humanos; no es la máquina, es el sujeto.

REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN DEL SUJETO EN TORNO A LO VIRTUAL

(...) Sabe que vive en una cultura en la que los mass media existen y determinan también nuestro modo de pensar, aunque nos creamos aislados en la torre de marfil de un campo, impermeables a las fascinaciones de la Coca Cola, más atentos a Platón que a los publicitarios de Madison Avenue. Él sabe que no es cierto, que incluso el modo en el que nosotros, o al menos nuestros estudiantes, leen a Platón (si lo leen) está determinado por el hecho de que existe 'Dallas', incluso para quien no lo ve nunca. Y, por tanto, intenta tomar conciencia de lo que sucede.
(Umberto Eco, 1987, pp. 7-8)

Reflexionar sobre la formación depara una mirada histórica de la modernidad-colonialidad y la educación instalada en las diferentes sociedades que han emergido a lo largo de los tiempos: sociedad del cuidado de sí, sociedad moderna, disciplinar, del disciplinamiento, de la información, del conocimiento y sociedad contemporánea; en cada una de ellas hay una concepción de formación y trabajo en relación a sí misma. Al hablar de formación, hay que remitirse a los procesos educativos; por consiguiente, vale la pena indicar que su existencia está encarnada por devenires eurocentristas, posturas políticas, religiosas, económicas y desarrollistas, modelos que vienen de lo externo, de lo ajeno, parámetros de medida que se comparan entre sí excluyendo, rezagando y enmarcando un pensamiento, una conducta, unas acciones, que descansan en directrices y etiquetas. La educación en Colombia no es una educación propia, esta se ha traslapado de otros lugares y sujetos, anclada a una modernidad-colonialidad anglosajona cuyo centro es la industria; de ahí que haya transitado en primera instancia por el reconocimiento del sujeto, su sentido humano, su sensibilidad; se impartía sobre los individuos mas no sobre el conocimiento. En un segundo momento, cuando la educación pasa a manos de la iglesia y se instala todo un modelo de hombre, el concepto de formación desaparece, el sujeto no existe en su individualidad, debe imitar, seguir, parecerse al modelo de hombre. González Orellana (citado por Gómez Arévalo, 2010) indica que:

Los objetivos de la educación eran asimismo dictados por esas clases dominantes, convirtiéndose la escuela en un instrumento de represión y tiranía. El régimen

que privaba en el ámbito escolar era drástico y cruel, inspirándose no pocas veces en el precepto medieval de que “la letra con sangre entra” (p. 120).

Se trabajaba, entonces, en una educación escolástica, cuyo interés reposaba en repetir la lección como la orientaba el religioso. La estratificación de la enseñanza y la parcelación de los saberes por razas y, con ello, la monopolización de la misma, fueron actos marcados de la época; aquí se busca el blanqueamiento de la cultura como indica Quijano (2000), más que la emergencia del sujeto.

En la sociedad disciplinar y sociedad del control, la educación fue un mecanismo de poder para organizar las colectividades; de ahí que se separen las disciplinas de acuerdo con sus particularidades y que aparezcan los niveles, el examen, los referentes de calidad propios de la industria y la institucionalidad. Por ello, la escuela deja de serlo para optar por la posición de institución, a la cual hay que medir, controlar y verificar. El Estado es quien regula la educación, ya no es la Iglesia. En este sentido, los contenidos deben responder a una necesidad de mercado, de desarrollo, de industrialización propia del siglo XVII; por consiguiente, las instituciones “forman” mano de obra cualificada para cubrir los requerimientos de la sociedad. En este contexto surge la pedagogía de la dependencia la cual...

(...) Se fundamentaba en la tecnificación, racionalización y eficiencia. (...) Orientó los programas de estudio bajo un “enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo integral” [Nassif, 1984, p. 36, citado por Gómez] (...) En otras palabras, se necesitaba mano de obra cualificada, no cuestionadora, sumisa, obediente y temerosa para cumplir cualquier tipo de orden que se le diera. (...) La educación (...) se vuelve más desarrollada, pero tiene el mismo efecto de dominación y opresión que la escolástica colonial de hace 400 años atrás (Gómez, 2010, p. 136).

A la par, aparecen las flamantes “tecnologías educativas”, y con ellas la llamada “sociedad de la información y la comunicación”, las cuales se argumentan y se propagan por la presión de los desarrollismos pedagógicos y educativos, que ven en estas, las herramientas más adecuadas para la modernización de la educación. Los docentes deben innovar en sus clases, pero esta innovación tiene el sello de la tecnocratización; los contenidos, ayudas visuales y, mal llamadas,

“didácticas” recobran sentido, importancia e implicancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía y, con ella, la formación desaparecen; hay un vacío de lo pedagógico, del sentido humano, del sujeto, puesto que en la emergencia de las tecnologías y, con ellas, de la virtualización de la educación, se responde a tres grandes fuerzas, según Lévy (2007): la desterritorialización, la masificación, la despedagogización y el borramiento del sujeto. Pero, ¿qué es territorio?, ¿el territorio remite a un poder?, ¿lo virtual es irreal?, ¿es real?, ¿no hay pedagogía en lo virtual?, ¿existe sujeto en el campo de lo virtual? Estas preguntas devienen cuando se habla de la educación, la cultura, la virtualidad, las tecnologías, observándose que, como indicaba Aristóteles, la producción de los seres humanos se hace inmanente en sí mismo; por tanto, la virtualización es una...

(...) Modificación en las identidades, de un cambio ontológico donde ya no hay una sola forma de resolver las potencialidades, no hay actualidad, sino que es una complejización de la realidad (no se opone a ella). Aquí estamos hablando de múltiples formas, múltiples resoluciones a las potencialidades, de un convivir con esa variedad y mutar constantemente (Magaz, 2008, párr. 4).

La virtualidad, así, no remite a un lugar, a un contexto; todo es múltiple, en red, en sincronía, sin linealidades ni geografías físicas definidas ni territorios de luchas de poder y clases. La desterritorialidad rompe esas barreras geo-espaciales-temporales. Los lugares y los espacios son múltiples, pueden ser reales o simulados dependiendo del sujeto, del contexto, de su necesidad; ahora se llaman territorios-red, en los que reposan nuevos constructos, nuevas perspectivas, ya no físicas, de construcción de relaciones de poder-control, sino que implican dejar ir, dejar salir; son puntos de fuga. En palabras de Deleuze y Guattari (1994), esto significa salir del territorio en el que se está y construir otro diferente, sin barreras, sin límites, sin márgenes fronterizas.

Como obedecen a una mirada global, no de luchas ni de tensiones, están por fuera de los contextos geopolíticos (poder, dominio, gobernanza), culturales (simbólico, de subjetividades) y económicos (recursos, trabajo, capital), donde la red, lo simbólico, la hibridación de la cultura son agentes de sentido y significancia para las nuevas emergencias educativas.

En otro sentido, la despedagogización a que hace lugar la educación virtual, remite a una ausencia de la pedagogía, ¿cómo emerge esta si no hay sujeto?, ¿cómo

hablar de los saberes propios de la pedagogía cuando lo que deviene es pedagogía de la instrumentalización?, el maestro no existe, por tanto el estudiante tampoco. Lo que está latente es el aparato, la cosa, la herramienta, la información y la masificación de la información; entonces, ¿dónde está el maestro y su pedagogía?: no están. En este sentido, la formación en la contemporaneidad se convierte en gestión, administración y tecnologías de la información; como dice Quiceno (2016) “la formación actual es la producción de subjetividad y de rechazo de ciertas subjetividades” (s. p.); pasa de ser formación del progreso, del adiestramiento del cuerpo y de la mente, de la instrucción y de las disciplinas, para centrar su mirada en la ciencia, la tecnología, lo global, lo universal y lo abierto, es decir, en lo virtual. En estos espacios emerge, como indica Lévy (2007), una cibercultura, unas subjetividades, porque formar, como indica Quiceno (2016), es informar.

LOS ESCENARIOS EDUCATIVOS Y LAS EMERGENCIAS DEL SUJETO-LECTOR-CRÍTICO

La construcción de lo educativo y de lo cultural en estos tiempos se ve atravesada por los diferentes fenómenos y acontecimientos fundados a lo largo de las épocas, cuya incidencia está puesta en el sujeto, en su historia, identidad, cultura y desarrollismos tecnológicos. La sociedad se ha transformado y con ella los sujetos, la enseñanza, el aprendizaje, el rol del docente y del estudiante. La emergencia de la era tecnológica en la educación ha creado nuevos escenarios de “formación”, en donde la cultura de lo electrónico, lo multimedial, se impone y prevalece; la reflexión se coloca en la cantidad de información con la que el sujeto convive, que requiere ser pensada, observada, reflexionada y cuestionada, ya que el problema no es esta información sino la comprensión e interpretación de la misma. En este contexto de hibridez de lo social, de lo cultural y lo educativo, se juegan roles paralelos entre quien orienta y quien recibe la comunicación. La perspectiva de sujeto se desconoce ya que la máquina prevalece, los espacios y tiempos son asincrónicos y, por ende, la emergencia de nuevas narrativas de lectura y escritura resulta privilegiarse.

Esta narrativa, situada en otros modos de leer, genera nuevos escenarios simbólicos, de pensamiento, de relaciones y de construcción de subjetividad; además, los acontecimientos que devienen con más ahínco en el campo de la industria, la productividad mercantil, la aceleración de la vida, los afanes de la economía, han visibilizado otras crisis en el campo de la educación, que pasa por los no-tiempos, los no-espacios, los cuales esta

educación busca y ha buscado mediar con la formación virtual.

Los escenarios educativos se convierten en otras realidades, otros contextos y diversidad de ambientes que re-crean las formas de leer, narrar, contar y ponen de manifiesto la incidencia de las didácticas mediáticas e hipertextuales en el pasaje de la educación; como indica Alves (2011, citado por Mejía, 2015):

Está ahí la dificultad del educador de estos tiempos. Él debe recrear su tradición educativa, enriquecerla con las nuevas realidades, reconocer que la educación se convierte en un campo de reconstrucción frente a las nuevas realidades. El encuentro entre educación, conocimiento, tecnología y comunicación ha constituido un mundo mucho más complejo y paradójico –transdisciplinario– (p. 120).

Como consecuencia de lo anterior, estas nuevas realidades invitan a pensar el acto educativo, salir del paradigma moralizante y de los discursos apocalípticos, para darle otros lenguajes, sentidos y significancias a la educación hoy. La invitación es a tejer el campo de lo social, lo cultural y lo educativo frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, orientar hacia la construcción de un pensamiento crítico, hacia la formación del sujeto ético-político del que tanto adolece lo formativo; mirar que hay otras maneras de organizar; por consiguiente, los campos de poder-control se dirimen desde otras esferas, desde la universalidad, pero también desde la nueva cultura de masas, como diría Eco (1987). No obstante, el trabajo del docente está llamado a leer los ambientes desde la postura de la criticidad, preparar al sujeto en su autonomía frente a lo que ve, a lo que lee, a su estar en el campo de lo social y educativo, puesto que se requiere comprender e interpretar estas emergencias socio-educativas. En consecuencia, la tecnología no es el uso de lo instrumental o del instrumento sino que implica, como indica Mejía (2015), construir nuevos sistemas de mediaciones.

A su vez, bajo estas vicisitudes, se hace necesario observar a trasfondo la condición del sujeto-lector, que parte de la subjetividad; de ahí que Steiner (citado por Abad, 1948), considere que un lector crítico es, ante todo, un sujeto de palabras, premisa que permite identificar *la emergencia del discurso* en las mediaciones tecnológicas (Maffesoli, 2014). En otras palabras, una subjetividad que reside en el/los discurso/s, posibilitando



en el lector crítico configuraciones y divergencias de sentido y significación.

En esta línea, el lector crítico es un lector mediático en el que la subjetividad emerge en el discurso; su criticidad está sujeta a la mediación y, por tanto, este sujeto-lector que va y viene entre los entramados hipertextuales; necesita focalizar el punto culmen de su lectura, entendida esta en el dominio discursivo. Por ende, el paradigma de formación debe responder al sujeto-lector-crítico, porque el lector mediático se encuentra confuso, profuso, difuso por discursos que lo anulan.

Es la criticidad el horizonte formativo del sujeto-lector, dado que este deberá focalizar los discursos por los cuales rebasan su existencia o inexistencia. De ahí que Steiner (citado por Abad, 1948) y Maffesoli (2014) comprendan, en el campo discursivo y sociológico, a un sujeto *complexus*, tejido por elementos inseparables, no solo biológicos, lingüísticos o culturales, sino también dogmáticos, precedido por el discurso hegemónico y recalitrante propio del momento histórico.

Este momento histórico de principios del siglo XXI deviene de sucesos, ramificaciones y giros culturales gestados en los últimos decenios del siglo XX; de ahí que De Sousa Santos (2005) indique:

El nuevo milenio es un tiempo propicio para los cuestionamientos. En el borde del tiempo, la perplejidad parece ser la forma menos dañina de convivir con la dramatización de las opciones o con la falta de ellas. El sentimiento de urgencia es el resultado de la acumulación de múltiples preguntas en la misma hora y lugar. Bajo el peso de la urgencia, las horas pierden minutos y los lugares se comprimen (p. 150).

En este orden, el cuestionamiento fundamental es la reflexión de la formación del sujeto en torno a lo virtual, debido a que los escenarios educativos son, cada vez más, lugares que se comprimen, desaparecen, lugares que ya no son físicos, discursos hegemónicos que han mutado o, más bien, se han abierto a otras perspectivas. De esta manera, *el espacio y el tiempo* propios de la subjetividad y la existencia humana han permitido la perplejidad de estar y no estar. La emergencia de las mediaciones tecnológicas en la formación suscita abrir las aproximaciones en la comprensión del sujeto-lector-crítico: ¿hay sujeto?, ¿hay lectura?, ¿hay criticidad?, ¿hay formación? Son preguntas en la misma hora y lugar en donde las dinámicas de la sociedad de consumo occidental erigen pautas de ser, estar y hacer, es decir,

relaciones de poder desiguales y conflictivas a merced de los grupos humanos.

Bajo estos planteamientos, la subjetividad del sujeto-lector-crítico implica contextualizar devenires históricos en los efectos del campo de la formación hoy, dinámicas que se han erigido en torno a las alternativas de proyectos económicos como el neoliberalismo y el capitalismo global, campos de consumo tecnológico que traen consigo extensas reformas educativas, factores y circunstancias en las que el modelo de racionalidad en la educación se ve en ruptura cuando surge el interrogante de las mediaciones tecnológicas: ¿se expande el presente o se contrae el futuro de la formación humana?

ESCENARIOS DE MEDIACIÓN TECNOLÓGICA E HIPERTEXTUAL EN LA FORMACIÓN

La educación y los trayectos humanos, vistos desde una concepción crítica e histórico-actual, reproducen las condiciones industriales y de dominación del capitalismo incipiente del siglo XVII, generando la alienación del sujeto. Este fue y es formado para cumplir determinadas tareas a partir del dominio de ciertas técnicas, es decir, tareas que generalmente no tienen nada que ver con sus necesidades reales y deseos: “Se trató en esencia de prepararlo como un empleado del capital, por lo tanto, lo importante no es qué piense o no piense sino que haya logrado manejar determinadas habilidades que permitan resultados determinados” (Zuleta, 1995, p. 18).

Fue, entonces, un proceso formativo de una cadena de despersonalización generalizada por intereses económicos; de ahí que el capital industrial puso bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. La formación se dio en la medida del proceso económico-industrial; es decir, la educación fue concebida como la producción de una mercancía que se denominó “fuerza de trabajo calificada” que tuvo una demanda en el mercado (Vargas, 2015; Quiceno, 2009; Zuleta, 1995). En otras palabras, la educación, y con ella la formación, se ocupó de preparar a los individuos para intervenir en las distintas formas de trabajo productivo en los diversos sectores de la economía.

Cabe resaltar que fue el capitalismo, como las relaciones sociales de producción, lo que desató la revolución industrial, y no a la inversa (Vargas, 2015; Quiceno, 2009; Zuleta, 1995); por consiguiente, no es extraño afirmar que la máquina a vapor fue inventada realmente un siglo antes de que fuera utilizada en la industria. De esta manera, aquellas formas de reproducción esclavistas trajeron consigo una revolución técnica diseminada en clases diferentes; por ende, el

trabajo productivo estuvo separado radicalmente del trabajo intelectual y, por lo tanto, hubo dos conceptos de formación arraigados: el trabajo y el ejercicio intelectual (Quiceno, 2009).

De ahí que el surgimiento en las miradas que se dan a la formación empresarial esté en la educación y división capitalista del trabajo en el siglo XVII; es decir, lo importante ya no es la producción de conocimientos sino la transmisión de los conocimientos producidos, su neutralización y sectorialización, de tal manera que puedan ser empleados sin que resulten perjudiciales para la ideología dominante. En otras palabras, se intenta enseñar lo que se conoce en un reducido sector de la existencia, sobre un objeto perfectamente delimitado y clasificado. Es así como el sujeto “educado” para el trabajo responde a todo un proceso industrial y productivo.

De otro lado, el sujeto “educado”, para el ejercicio intelectual, responde a recibir datos ya adquiridos; por esta razón, se le quita a la ciencia la criticidad del saber mediante la exposición positivista de una teoría de la información (Vargas, 2015; Zuleta, 1995), un modelo de pensamiento estructural en el que no hay cabida para la reflexión, sino reproducción de los discursos hegemónicos. Así, la epistemología del saber se convierte en informes de resultados y, en esta línea, debe atenerse entonces a los resultados de un saber determinado. Según estos planteamientos, saber una cosa, conocer un resultado y, pensarla en sus condiciones de existencia, son dos fenómenos muy diferentes.

De acuerdo con lo anterior, puede decirse que el fin de la educación en este momento es producir mano de obra, debido a que en la sociedad latinoamericana el hombre no va a vivir del desarrollo de sus posibilidades sino de la venta de su fuerza de trabajo. El nuevo lenguaje tecnológico que subyace a las mediaciones tecnológicas es la ideología de la información, entendida como el nicho de la aparición de la tecnología educativa mediante las TIC y los conexos con los procesos formativos en el sujeto “educable”; una formación, además, en la que existe el riesgo de que haya iniciativas con objetivos y organización poco definidos, sobre todo si contemplan el acceso a Internet; de esta manera, ella se convierte en algo inmanejable y que distrae el logro de los objetivos educativos (Zambrano, 2001).

Martínez Boom (2004) señala que “(...) las transformaciones de la educación como experiencia histórica en América Latina y su relación con los modelos de desarrollo que han contribuido a la construcción de los Estados nacionales, permitió observar la deconstrucción de saberes acerca de reformas de la

modernización educativa” (p. 2), dicho de otro modo, tecnologías de información emergentes que propagaron el propósito de asumir la formación en el marco de estrategias y recursos educativos.

De antemano, son los establecimientos educativos los que, a partir de los estatutos regulados vigentes en la época, adoptan y ejecutan prácticas discursivas dominantes, en las que se instala un modelo de sujetos burocratizado por las mediaciones legislativas que propenden por insertar patrones en los modos de actuar; “(...) en los decenios de los 80 y 90, hubo un paradigma social que repercutió colateralmente en el sistema educativo; la síntesis entre globalización y neoliberalismo, la cual se tradujo en mediaciones tecnológicas” (Martínez, 2004, p. 6); es decir, la escuela institucionalizada fue permeada no solamente por dinámicas de orden burocrático-legislativo sino por ideologías imperantes producto de las escisiones del mercado.

Fue el mercado quien impulsó la vieja idea de la globalización. Al respeto de ella, Maffesolo (2014) indica que esta “(...) situó una medida ya establecida en la historicidad de los sistemas económicos. Esto no es un fenómeno actual. Toda regularidad de mercado tiende a ser un imperativo global” (p. 87); es decir, los grupos humanos realizan “ingresiones” en los modos de actuar y estas posibilitan patrones culturales como las mediaciones tecnológicas en cada campo de acción humana.

Así las cosas, el ingreso de las mediaciones tecnológicas en las instituciones escolares develó formas otras de modernización en lo educativo, porque, por un lado, el campo de las políticas educativas propone un conjunto de problemas que cuestionan la lógica de los discursos que han predominado y, por otro, la complejidad y heterogeneidad del fenómeno educativo como práctica social concreta instituciones, sujetos y saberes (Martínez, 2004).

Es lícito resaltar que las mediaciones tecnológicas replantearon las funciones de escuela y maestro, las cuales fueron modificadas por necesidades de aprendizaje en el desarrollo humano. No obstante, esto conllevó mecanismos masificadores de reproducción y control en el ámbito educativo, razón por la cual se optó por enfoques competitivos, vertiginosos, correspondientes a las lógicas imperantes del mercado.

El concepto de educación fue concebido como un sistema de inversión, posible de planificación y control, acorde con los postulados sociales y



económicos de la modernización de estos decenios. En este sentido, surgimiento de aparatos educativos que instrumentaron estrategias para su expansión (Martínez, 2004, p. 53).

En otro sentido, a mayor mediación tecnológica en las aulas más incremento de calidad y cobertura educativa, supuesto no verificable en términos de causa y efecto, por ende, prácticas pedagógicas que suscitan vicisitudes formativas que deben ser estructuradas. Siguiendo a Lévy (2007) "la emergencia de mediaciones tecnológicas desencadenaron históricamente transformaciones y consecuencias que sólo ahora vemos consolidadas en entornos de materiales electrónicos y entornos simbólicos digitales" (p. 9). Cabe enunciar lo previsible del concepto de *mediación* que connota *entorno*; sin embargo, dentro de este se denota la participación discursiva de sujetos, es decir, la *socialización*. Así que una mediación conlleva una socialización, procesos simultáneos donde se constituyen modos de *estar* de la subjetividad.

En dichas mediaciones, el acercamiento a las didácticas mediáticas y, con ellas, a los escenarios hipertextuales recobra o configura un modo de estar dentro de esos nuevos procesos participativos del sujeto; la hipertextualidad permite el despliegue pleno de multiplicidad de formas de ver, leer y tomar los textos desde el pasaje virtual; por ende, emergen dos perspectivas en este nuevo contexto asincrónico: una centrada en el abordaje de textos electrónicos en los que la información circula y se expande y, otra, con un acercamiento directo al texto literario donde las singularidades narrativas se superponen entre sí.

En este orden de ideas, *hiper* es el prefijo procedente del griego *hypér* (sobre) que denota 'exceso o superioridad'; a su vez, *textual* es un adjetivo que significa 'conforme al texto': en este caso, *texto* es un sustantivo que indica 'trama o tejido verbal'. Se puede ver, entonces, que *hipertexto* es una noción que se ha venido gestando en el ámbito tecnológico y de la información a velocidades vertiginosas. En otras palabras, hipertexto es un tejido verbal, con varias capas de información concentradas, es decir, textos sobre textos. De manera que, según lo anterior, el acto de leer es simultáneo: elementos textuales que están y no están, posibilidades de romper con una linealidad histórica de lectura, pero que devela el acontecimiento de asumir la información como *sobre-información*. De este modo, el escenario hipertextual es precisamente un conjunto de circunstancias que rodean al suceso hipertextual:

artefactos de información, mediaciones tecnológicas y prácticas discursivas de un sujeto-lector-crítico.

Hablar de escenarios hipertextuales y mediaciones tecnológicas implica transitar por los artefactos de información y las prácticas discursivas implícitas. La noción de *artefacto de información* puede pensarse como dispositivo, específicamente, una máquina o aparato construido con cierta técnica para un determinado fin. Es decir, los artefactos y la información permite la continuación de la acción humana (Quiceno, 2009; Piscitelli, 2002); dicho de otro modo, es un artefacto de información que emerge de prácticas discursivas en las mediaciones tecnológicas, posibilitando la sociedad expandida (Sabino, 2014; Piscitelli, 2002; Abril, 2007).

Por un lado, siguiendo los planteamientos de Deleuze (citado por García, 2011) "Un dispositivo es una máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad, estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable" (p. 4). En este sentido, un dispositivo es la relación entre el régimen y las máquinas, noción que presupone una mediación existente, que son las relaciones sociales de saber/poder de los individuos, fuerzas que sugieren un régimen, que puede ser en este caso la información, esta que deviene una trama, redes de poder, saber y subjetividad.

Para que las dinámicas de la información sean eficaces, necesitarían de máquinas, en este caso los *artefactos* que posibiliten hacer ver, hacer hablar, como los teléfonos móviles, computadoras, televisores y tabletas digitales. En esta vía, el sujeto utiliza estos artefactos de información como medio para un determinado fin, para entretenerse de este modo con el mundo del conocimiento, el mundo del consumo, la publicidad y la era digital, porque desarrolla múltiples formas de interactuar, de construir sentidos, realidades, representaciones y significados (Martín-Barbero, 2005).

Por su parte, Foucault considera que el "dispositivo es una red" (García, 2011), concepto que sugiere un entramado de prácticas discursivas de lo dicho y lo no dicho, un espacio de poder-saber, donde hay constituyentes y singularidades. De esta manera, sujetos discursivos que enuncian condiciones de posibilidad de *estar* y *no estar*, que se definen en la historicidad de los acontecimientos; por supuesto, hay una correlación evidente con el discurso, y este devela la subjetividad de los individuos dado que los artefactos de información generan ciertos efectos de poder-saber. En esta misma línea, lo que está en curso o susceptible de ser enunciado es la reproducción de los discursos dominantes;

palabras dichas que tienen, debido a los artefactos de información, una mayor efectividad de llegar y de salir; discursos endebles en su permanencia paradójicamente.

Como consecuencia de lo anterior, emerge la posibilidad de pensar en las características discursivas de los dispositivos, prácticas discursivas predominantes en las mediaciones tecnológicas. Lévy (2007), Bauman (2012), Maffesoli (2014), Zuleta (1995) y Martín-Barbero (2005) sugieren dilucidar los discursos tácitos que trae para los sujetos y para las colectividades el asunto de las mediaciones tecnológicas, patrones culturales que gestan transformaciones, medios por los cuales se de-construyen y se des-centralizan acciones humanas discursivas.

El encuentro y el desencuentro de discursos que van tomando formas con las mediaciones, trasgreden perspectivas que se han sostenido en los períodos en los que las interacciones eran discursos concretos, graduales, progresivos, mas no simultáneos. Se habla, entonces, de mediación e intervención en las relaciones entre sujeto y mundo objetivo, posibilitadas por los artefactos de información (Erazo y Muñoz, 2007). En esta perspectiva, se denota una tensión que circula en dos procesos: el primero, los patrones discursivos predominantes que configuran los imaginarios colectivos, y, el segundo, la constitución de un no-lugar que abarca la mediación tecnológica.

Según los planteamientos de Lévy (2007) “los artefactos de información emergen de un proceso por décadas de digitalización, entendida esta como acontecimientos de interactividad en busca de un contacto discursivo más eficaz” (p. 48), lo cual permite ver los rasgos discursivos de los imaginarios colectivos, dado que se sigue en el auge del consumo digital; no obstante, el poder de estos artefactos proyecta discursos en la construcción de identidades culturales; en esta vía, hábitos tradicionales o actividades sociales se vuelven obsoletos para el sujeto que es mediatizado tecnológicamente por discursos que ejercen poder en la subjetividad. Es decir, a modo de ejemplo, un sujeto que antes leía el periódico en una parada de bus, ahora lee a través de su artefacto de información el mismo hecho, pero este propagado y diseminado en hipertextos, representaciones iconográficas y ciberespacios determinados.

Por tal motivo es que Martín-Barbero (2005) llama a estas vicisitudes escenarios hipertextuales de sobre-información, producto de mediaciones tecnológicas. “No se trata de la cantidad de tiempo dedicada por parte del sujeto a las mediaciones tecnológicas, traducidas

en objetos prácticos, sino el modo como la sociedad se refleja y se proyecta en las nuevas mediaciones” (Erazo y Muñoz, 2007, p. 138). A lo sumo, lo que se busca es reconocer la ruptura existente en las dinámicas comunicativas y, por ende, en la adecuación de otros discursos.

Sin embargo, cuando se inserta un discurso producto de las mediaciones tecnológicas, hay una serie de percepciones instantáneas en la relación directa entre artefacto y sujeto (Martín-Barbero, 2005; Erazo y Muñoz, 2007); esto quiere decir la percepción de asimilación, entendida como el contenido real de la mediación: cómo aprenderán los individuos a pensar desde este nuevo contexto social emergente, razón por la cual Bauman (2012) plantea:

Asimilaciones de buscar contextos y secuencias de un nuevo discurso, es decir un hábito de volver corriente los acontecimientos para producir repeticiones de una determinada acción: dominio, pasividad, hasta el indispensable complemento de asumir las mediaciones tecnológicas y los artefactos de información como una serie de alternativas en la cotidianidad de los sujetos (p. 144).

De ahí que la acción discursiva consista en pautas aceptables de romper la regularidad de los hábitos, es decir, distorsiones en los marcos de poder/saber que se había mantenido tiempo atrás en la relación artefacto-sujeto.

Por otra parte, proponer que la mediación tecnológica abarca la constitución de un *no-lugar* es abordar aspectos de orden espacial; de hecho, cuando *media* o *interviene* la tecnología ya no hay una estructura cohesiva y coherente en los acontecimientos contingentes; es decir, las velocidades con que se designa la acción humana consiguen liberarla de viejos hábitos y se asume una rápida adquisición de otros. Así, en palabras de Bauman (2012):

Hay una situación desprovista de estructura, marcada por un exceso de estructuras, que se entrecruzan, mutuamente, dependientes y descoordinadas, una situación en la cual los procesos educativos no están claramente separados del resto de las relaciones vitales del sujeto, dado que se mantiene el mismo concepto de formación desde la Ilustración: escenario rígidamente estructurado cuyos supervisores llevan

las riendas firmemente y tienen todas las iniciativas (p. 147).

Las relaciones vitales del sujeto contemporáneo están mediadas por las tecnologías, las prácticas discursivas implícitas en los artefactos de información. Dicho de otro modo, millones de individuos que llegan a Internet, nuevos artefactos de información que se interconectan, otras nuevas formaciones son insertadas en la red; el mundo informacional da cuenta de un grado de universalidad: se pone en contacto un punto cualquiera con cualquier otro, sea cual sea la carga semántica de las entidades relacionadas (Lévy, 2007).

Es así como reevaluar el concepto de formación en la educación sugiere replantear la antigua idea de concebir a los distintos miembros de la sociedad en seres sociales en condiciones de desempeñar los papeles socialmente asignados (Zuleta, 1995), porque el *ciberspacio* y en él las mediaciones tecnológicas se erigen en sistema de sistemas, encarnación máxima de la transparencia de la técnica, extensiva, universal.

CONCLUSIONES

No se podría hablar de conclusión cuando se abordan reflexiones en relación a la formación, puesto que pensar en lo humano y sus devenires en el campo educativo y pedagógico implica una mirada en torno al sujeto educativo, a la escuela, a las lógicas históricas y hegemónicas que permiten hoy un asentamiento de los modelos y enfoques tradicionales, mercantiles e instrumentales. No obstante, la postura crítica del sujeto, y especialmente del sujeto-lector, posibilita un acto creativo, autónomo, con consciencia y decisión frente a la mediatización de la educación y la vida misma, posturas y decisiones que emergen de la relación sujeto-virtualidad-vida; porque, aunque no se pueda hablar de una formación propiamente dicha, las mediaciones, y con ellas la virtualidad, crean otras lógicas formativas y narrativas, que se instalan en flexibilidades de las comunicaciones, los currículos, los modelos y las dinámicas inter y transdisciplinares en cada entorno o contexto educativo. Así, el sujeto en los entornos de mediación tecnológica no se borra, como indica Lévy (2007), sino que muta, puesto que el sujeto, presente en el *cronos*, pasa a ser un sujeto ausente en su corporeidad; sin embargo, su discursividad, lenguaje y criticidad continúan estando en otros lugares más universales.

En coherencia con lo anterior, la reflexión histórica que acontece en la formación y, por ende, en el sujeto en cuestión, posibilita asociar diversas perspectivas y consideraciones para abordar el acto educativo; de

ahí que las condiciones sociales, entendidas como la emergencia de lugares, de contextos diversos bajo prácticas discursivas hegemónicas, se vean comprimidas por los dispositivos que absorben las relaciones de saber entre los sujetos. No obstante, las relaciones de saber en los grupos humanos han erigido acciones humanas con los devenires de la existencia. Por consiguiente, es la formación, como campo de dialogicidad, la que permite acontecer al sujeto en las distintas necesidades históricas; de modo que son los discursos implícitos en las mediaciones tecnológicas los que suscitan entrever el paradigma educativo en cuestión: prácticas de actos educativos que propenden a la reproducción de los discursos ofrecidos por el sistema imperante.

De lo anterior se colige que los escenarios educativos, en concordancia con el sujeto-lector-crítico, consideren aproximarse a efectos que logren la ruptura de las acciones humanas-formativas pertenecientes a una linealidad racionalista, modos que configuran problemas constitutivos en las formas otras en que el sujeto-lector-crítico ejecuta su criticidad. Por consiguiente, ¿qué puede connotar la formación en lugares de virtualidad?, pues la virtualidad ha sido un proceso histórico, como lo dirían Lévy (2007) y Maffesoli (2014), es decir, precisamente no ha estado correlacionada con la tecnología de la información, pero sí con la técnica. Esto quiere decir que lo virtual y la técnica han constituido la subjetividad emergente en los grupos humanos, de manera que no es ajeno el paragon entre virtualidad y formación; el asunto radica en las consecuencias de las mediaciones tecnológicas que acontecen en entornos y espacios de la impermanencia.

A su vez, cabe resaltar que ante las preguntas, ¿existe formación en los espacios de virtualidad?, ¿hay sujeto o no en los entornos de mediación tecnológica?, se puede comprender que tanto la formación como el sujeto se ha transformado, y es en ese cambio en el que se establecen nuevas relaciones del conocimiento con la realidad. Los signos del presente hoy son diferentes, así como los lenguajes, pues ya no se habla de una sola o una única lógica del lenguaje, cuando lo que emerge son otras narrativas cuyos procesos de formación se establecen no tan solo en la magistralidad sino también en una virtualidad que rompe con la cronología y las dicotomías del mismo pensamiento, y posibilita nuevos constructos, nuevas dinámicas, movibilidades, informaciones y construcciones de pensamientos multisituados, porque la tecnología hoy ha transformado los modos de conocimiento.

Se encuentra así que hay adyacencia de tiempos, pues el sujeto es multisituado, multilocal en un entorno hipertextual y mediático, y reclama nuevas experiencias

de mundo, otras realidades, tiempos, historias y lógicas educativas. Lo que se busca es formar en este nuevo contexto, leer las potencialidades de las nuevas realidades del sujeto, la educación, la pedagogía, donde no se miren individualidades sino colectividades, subjetividades que permitan reconocer en el otro su gran

experiencia de mundo, puesto que el otro –sujeto, texto, virtualidad, contexto– se convierte en un despliegue de posibilidades, de futuros que no se conocen; de ahí que la pregunta, cuando se es hipertextualidad cultural, sea: ¿qué tan contemporáneo soy?, ¿qué tan a la altura está mi inagotable experiencia de mundo? &



Referencias bibliográficas

- Abad, F. (1948). George Steiner en diálogo con Antoine Spire: "La barbarie de la ignorancia". Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
- Abril, G. (2007). La información como formación cultural. CIC: Cuadernos de información y comunicación, 12, 59-74.
- Alves, G. (2011). Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo.
- Bauman, Z. (2012). Daños colaterales: Desigualdades sociales en la Era Global. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos.
- De Sousa, B. (2005). El milenio huérfano: Ensayos para una nueva cultura política. Madrid:Trotta.
- Eco, U. (1987). Prólogo. En O. Calabrese, La era neobarroca (pp. 7-10). Madrid: Cátedra.
- Erazo E. D. y Muñoz, G. (2007). Las mediaciones tecnológicas en los procesos de subjetivación juvenil: Interacciones en Pereira y Dosquebradas, Colombia. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 5(2), 723-754.
- García, F. L. (Marzo, 2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei, 74, 155-161
- Gómez, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: De la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 40(2), 115-152.
- Lévy, P. (2007). Cibercultura: la cultura de la sociedad digital. Barcelona: Anthropos.
- Maffesoli, M. (2014). El regresar del tiempo: Formas elementales de la posmodernidad. México, D. C.: Siglo XXI.
- Magaz, M. (30 de junio de 2008). Re: La virtualización: Apuntes sobre el libro de Pierre Lévy [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://opyguadigital.wordpress.com/2008/06/30/la-virtualizacion-apuntes-sobre-el-libro-de-pierre-levy-por-marcos-magaz>
- Martin-Barbero, J., Sukel, G., Bello, M. N., Pacari, N. y Valenzuela, J. M. (2005). América Latina: Otras visiones de cultura. Bogotá, D. C.: Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Anthropos - Convenio Andrés Bello.
- Mejía, M. R. (Enero-junio, 2015). El resurgimiento de lo educacional. Enunciación, 20(1), 119-140. doi:<http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a09>
- Ortolano, M. (julio de 2005). Hacia una redefinición del concepto de hipertexto. Ponencia presentada en las Séptimas Jornadas Nacionales de Literatura Comparada, Asociación Argentina de Literatura Comparada –AALC, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://cultura.wordpress.com/2016/05/15/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>
- Piscitelli, A. (2002). Ciberculturas 2.0: En la era de las máquinas inteligentes. Buenos Aires: Paidós.
- Quiceno, H. (Septiembre-diciembre, 2009). Michel Foucault ¿Pedagogo? Educación y Pedagogía, 15(37), 199-216.
- Quiceno, H. (Septiembre, 2016). El dispositivo de formación: Reflexiones en torno a la historia de la formación. Seminario Doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso - Unesco.
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Ciudad de Guatemala: Episteme.
- Vargas, A. (Julio-diciembre, 2015). Critical Literacy and Digital Literacies: A Necessary Relationship? Folios, 42, 139-160.
- Zambrano, A. (2001). La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuleta, E. (1995). Educación y democracia: Un campo de combate. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta. Disponible en www.OMEGALFA.es
-