

HILOS DE ARIADNA EN LA RED

Brújulas de sentido para *abordar*
lo tecnológico

Editores

Debora Arce, Charis
Guiller y Bianca Racioppe

Director

Carlos Giordano

Coordinadores Editoriales

Paula Porta, Bianca Racioppe
y Lucas Díaz Ledesma

 EPC
de Periodismo y Comunicación

 iiom
Instituto de Investigaciones
en Comunicación

HILOS DE ARIADNA EN LA RED
BRÚJULAS DE SENTIDO PARA *ABORDAR*
LO TECNOLÓGICO

HILOS DE ARIADNA EN LA RED **BRÚJULAS DE SENTIDO PARA ABORDAR** **LO TECNOLÓGICO**

Editoras

Debora Arce, Charis Guiller
y Bianca Racioppe

Director

Carlos Giordano

Coordinadores editoriales

Paula Porta, Bianca Racioppe y Lucas Díaz Ledesma



Hilos de Ariadna en la red : brujulas de sentido para abordar lo tecnológico /
Debora Arce ... [et al.] ; dirigido por Carlos Giordano ; editado por Debora
Arce ; Charis Guiller ; Bianca Racioppe. - 1a edición para el alumno. - La
Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y
Comunicación Social, 2017.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1446-0

1. Comunicación. 2. Tecnología. 3. Educación. I. Arce, Debora II. Giordano, Carlos, dir. III. Arce, Debora , ed. IV. Guiller, Charis , ed. V. Racioppe, Bianca, ed.

CDD 302.231

Diseño de tapa e interior: Jorgelina Arrien

Los artículos incluidos en esta compilación fueron sometidos a referato.
Convocatoria inicial a cargo de Paula Porta y Verónica Vidarte Asorey


Ediciones EPC
de Periodismo y Comunicación

Derechos Reservados
Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata

Primera edición, febrero 2017
ISBN 978-950-34-1446-0
Hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Se permite el uso con fines académicos y pedagógicos citando la fuente
y a los autores.
Su infracción está penada por las Leyes 11.723 y 25.446.

ÍNDICE

PREPARANDO EL TEJIDO. A MODO DE INTRODUCCIÓN Por <i>Debora Arce, Charis Guiller y Bianca Racioppe</i>	7
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I	
Más allá del acceso material: inclusión digital y políticas públicas Por <i>María Julia Poiré</i>	18
CAPÍTULO II	
Radio e Internet: reconfiguraciones hacia la concepción de un nuevo modelo radiofónico Por <i>Lucía Casajús</i>	41
CAPÍTULO III	
El análisis de las prácticas en Internet. Prácticas políticas y lúdico-creativas en México y Argentina Por <i>María Rebeca Padilla de la Torre, Bianca Racioppe y Paula Porta</i>	64

CAPÍTULO IV

Facebook, mundos de la vida y experiencia social 111

Por *Rocío Rueda Ortiz*

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC. 145

Por *María Soledad Roqué Ferrero y María Eugenia Danieli*

CAPÍTULO VI

Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores 171

Por *María Mercedes Martín, Alejandro González, Fernanda Esnaola, César Barletta y Ana Inés Sadaba*

CAPÍTULO VII

Comunicar educación. Apuntes desde la teoría y la práctica sobre el desafío de enseñar a través de medios digitales 194

Por *Silvia C. Enríquez*

CAPÍTULO VIII

Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje:
la mediación tecnológica desde una mirada
comunicacional. Propuestas desde la Dirección de
Educación a Distancia (FPyCS)

222

Por *Debora Magalí Arce* y *Charis Maricel Guiller*

SOBRE LOS AUTORES

244

PREPARANDO EL TEJIDO A MODO DE INTRODUCCIÓN

Por *Debora Arce, Charis Guiller*
y *Bianca Racioppe*

Este e-book surge de la inquietud por problematizar a las tecnologías a partir de distintas miradas y relaciones. Inscrito en la línea Tecnología/s y Soporte/s del Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tiende a la transversalidad de saberes que este espacio propone. Por eso, en esta publicación las lectoras y los lectores encontrarán una suerte de *patchwork* que reúne en un mismo tapiz fragmentos de diferentes tonalidades, texturas y formas. Distintas maneras de acercarse a la problemática de las tecnologías, de analizarlas y ponerlas en tensión.

Desde esta idea de retazos que deben ser cosidos y anudados, no para dar lugar a una unión forzada, sin sentido, sino para dar cuenta de los distintos matices que tejen la complejidad de un tema, que es actual y, a la vez, constitutivo de

la historia humana; hemos dividido este libro en dos grandes apartados. En el primero, encontrarán artículos que plantean una aproximación amplia al escenario de las tecnologías digitales e Internet, enfoques que ponen en tensión las naturalizaciones en las que muchas veces caemos -no sólo desde lo cotidiano, sino incluso desde lo académico- al referirnos a lo tecnológico.

Desde una mirada que comprende a las tecnologías como instituciones sociales (Williams, 1992) los artículos van vinculándolas con otras instituciones como la escuela, la política, la familia, las industrias culturales. Se analiza cómo esas instituciones han transformado y se han visto transformadas, al mismo tiempo, por esas tecnologías. Internet se convierte en un tema recurrente en estos artículos que no pueden permanecer ajenos a una coyuntura en la que esta red de redes ha empezado a entretrejer nuestras cotidianidades. Y si bien, como claramente plantea el capítulo que escribe María Julia Poiré “Más allá del acceso material: inclusión digital y políticas públicas”, estamos muy lejos de un acceso igualitario y democráticamente extendido, ciertas políticas públicas han permitido incrementar los accesos, tanto materiales como simbólicos.

Son esos preconceptos de que Internet es *naturalmente* un espacio de libertad e igualdad los que el artículo de Poiré pone en tensión al señalar la importancia de la intervención del Estado en ese escenario que, desde una mirada liberal, muchas

veces se plantea como *irregulable*. Así, este capítulo da cuenta de la importancia de la mirada política, desprendida de ingenuidades y utopías, para construir un espacio de Internet que pueda pensarse como soberano. Poiré *desmitifica* a las tecnologías y las coloca en un lugar del que debemos hacernos cargo como parte del Estado.

Esto refuerza la idea de que las tecnologías no son externas a lo social (Williams, 1992), de que surgen y se usan atravesadas por los contextos económicos, políticos, culturales; atravesadas por los modos de organización. Pero, así como vienen con una lógica de diseño- y por eso es tan importante preguntarnos quiénes diseñan los softwares, los hardwares y qué nos permiten hacer con ellos una vez que nos los venden- también pueden rediseñarse “si no como estrategia siempre al menos como táctica, en el sentido que ésta tiene para Certeau: el modo de lucha de aquel que no puede retirarse a "su" lugar y se ve obligado a luchar en el terreno del adversario" (Martín Barbero; 1991: 201)

Estos artículos están atravesados por una idea compleja de las tecnologías, una mirada histórica que no se inaugura con las llamadas “nuevas” tecnologías, sino que se piensa en proceso. Así, las tecnologías digitales son puestas en relación con tecnologías y formas de hacer previas a la digitalización. Este tema aborda el artículo de Lucía Casajús “Radio e Internet: reconfiguraciones hacia la concepción de un nuevo modelo radiofónico” en el que la autora se interroga por las *nuevas*

formas de escuchar y producir radio en los entornos digitales; pensándola como un medio transformado y transformable, que se ha ido adaptando y mutando a lo largo de los distintos procesos. Una tecnología de principios del siglo XX que, contra todas las predicciones, continúa vigente. Sus estéticas, sus modos de producción y escucha se han transformado al convivir con otras tecnologías como la televisión, que la desplazó del lugar central del living-comedor de los hogares; pero que le otorgó el dinamismo de la escucha en tránsito. El auto que la puso en el camino, en el viaje. Internet que la ha hecho reconfigurarse y ha reconfigurado también a sus audiencias. Casajús coloca como central el lugar de los públicos de la radio y sus posibilidades de interconectar a través de distintas plataformas. Aparece aquí un punto que también se constituye en uno de los hilos de Ariadna de este e-book: lo colaborativo potenciado por Internet.

Y a esa colaboración, a esos usos rediseñados se refiere el artículo que escriben María Rebeca Padilla de la Torre, Paula Porta y Bianca Racioppe: “El análisis de las prácticas en Internet. Prácticas políticas y lúdico-creativas en México y Argentina” en el que las autoras analizan los usos que hacen los jóvenes de Internet centrándose en las prácticas de participación y debate político y las prácticas lúdico-creativas, es decir las posibilidades de circulación, tendido de redes y producción que habilitan las tecnologías digitales e Internet. Desde dos contextos diferentes; pero hermanados en lo lati-

noamericano, como son México y Argentina, las autoras indagan en los usos que hacen los jóvenes de Internet desde una mirada que nos lleva a poner en tensión categorías como las de “nativos digitales” y “prosumidores”. La investigación desarrollada en Aguascalientes, México, que Padilla de la Torre introduce, hace una exhaustiva desagregación de las prácticas recabadas a partir de la metodología de registro y análisis de diarios que escribieron estudiantes universitarios dando cuenta de sus vínculos con Internet. Un abordaje que se complementó con entrevistas y encuestas, pero que, principalmente, tiene la característica de partir de la reflexividad de los mismos estudiantes en relación a sus prácticas.

Esta investigación se pone en diálogo con la realizada en La Plata, Argentina, de la que Porta y Racioppe dan cuenta, y que focaliza en los jóvenes como creadores de contenidos que circulan en la web. El capítulo pone en tensión la idea de que todos somos productores en Internet; pero también cuestiona ciertos sentidos imperantes acerca de la creación al señalar que prácticas como el remix, el mashup, el collage, la derivación son también de creación y no sólo de reproducción. Las pequeñas batallas que se luchan en el terreno de las grandes Industrias Culturales.

Por su parte, el artículo de Rocío Rueda Ortiz “Facebook, mundos de la vida y experiencia social” también indaga en torno a las prácticas cotidianas que, de algún modo, resisten y se oponen a un Mercado que, al decir de la autora, “convier-

te cada creación de lenguaje, conocimiento y afecto, en mercancía”. El artículo, enmarcado en una investigación que se realizaba en la Universidad del Valle en Colombia, analiza Facebook como un lugar de vinculación. A partir de una indagación etnográfica, se pretende responder acerca de los lazos de amistad y familiares que actúan en la red social *online*. Rueda Ortiz, al igual que Padilla de la Torre, Porta y Racioppe, considera que prácticas que se han vuelto cotidianas, como subir una foto de perfil u organizar los estados de Facebook, son prácticas de creación.

El artículo de Rueda Ortiz trabaja el tejido, el entramado entre lo *online* y lo *offline* dando cuenta de que no pueden pensarse, ni son espacios separados. A partir del ejemplo de las imágenes, la autora entreteje esos vínculos entre tecnologías anteriores y tecnologías más actuales; entre las prácticas de socialización de los recuerdos previas a Facebook y lo que esta red social *online* propone. Este artículo, al igual que los otros que componen este e-book, aporta a pensar que, más allá de que el espacio de Internet esté cada vez más atravesado por las lógicas del Mercado -y no sea el lugar de autonomía que pretendieron los hackers en los años 80- no todas las prácticas están marcadas por las lógicas dominantes del consumo.

Esta idea nos permite enlazar con la segunda parte del e-book que ancla en los vínculos de las tecnologías con la institución educativa. Los artículos que integran este segundo

apartado tienen en común que reflexionan, guiados por un sentido pedagógico, acerca de las maneras que habilita Internet para producir y poner en común los saberes. Así, problematizan la educación a distancia y los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

El artículo de María Soledad Roqué Ferrero y María Eugenia Danieli “Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC” nos permite conocer una interesante experiencia educativa en entornos virtuales y da cuenta de cómo los diseños de las plataformas son resignificados y reapropiados por los usos que se hacen de ellos.

Pensar la práctica educativa a distancia presupone estrategias didáctico-pedagógicas que articulen a las tecnologías como espacios de encuentro y construcción colaborativa. De forma clara, las autoras explican que, si bien la plataforma de la Tecnicatura en Gestión Universitaria comenzó reproduciendo lógicas de la educación presencial, el uso que docentes, tutores y estudiantes hicieron de ella transformó las dinámicas en un proceso de resignificación permanente.

“Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores” el artículo de María Mercedes Martín, Alejandro González, Fernanda Esnaola, Cesar Barletta y Ana Inés Sada también nos propone reflexionar acerca de la educación a distancia, las aulas virtuales y los nuevos modos de aprender

mediados por las tecnologías. Los autores y las autoras sostienen que en el entramado tecnológico “el conocimiento se construye, se distribuye y complejiza” y esto requiere de una formación diferente de los profesores. Además, se preguntan por la nueva configuración de las aulas ya que la centralidad física que el docente ocupa en el salón se desdibuja en los entornos digitales.

Por su parte, el artículo de Silvia Enríquez “Comunicar educación. Apuntes desde la teoría y la práctica sobre el desafío de enseñar a través de medios digitales” problematiza diferentes categorías que usamos cuando hablamos de Internet y las tecnologías digitales: las “humanidades digitales”, “el hipertexto”, “la brecha digital”. A su vez, sitúa el aprendizaje de los usos de las tecnologías como una necesidad para desenvolverse en la vida cotidiana, ya que lo tecnológico no sólo atraviesa lo laboral, sino también lo social. Además, el artículo de Enríquez -en vínculo con lo que sostiene Poiré- plantea una preocupación por los excluidos, por las brechas y sitúa a la educación como un núcleo clave para lograr salvar esas distancias.

El e-book cierra con el artículo que escribieron Debora Arce y Charis Guiller “Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje: la mediación tecnológica desde una mirada comunicacional. Propuestas desde la Dirección de Educación a Distancia” que aporta, desde una experiencia anclada en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, a la reflexión en torno

a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por las tecnologías. Estas autoras entienden a la mediación tecnológica no como la incorporación de aparatos, sino como una nueva forma de relación simbólica, como una posibilidad de reconfiguración de los saberes. Y es en estos contextos donde la institución educativa se resignifica, la articulación del conocimiento deja de tener al libro como eje vertebrador (que, si bien no pierde vigencia, ya no detenta la exclusividad de organizar el saber culturalmente válido) para construirse a partir de los múltiples recorridos que habilitan las tecnologías digitales. Ante la comprensión de este contexto, aparece como central no sólo el lugar de lo educativo, sino también de lo político a partir de la decisión de crear y sostener espacios que piensan a la enseñanza más allá del aula *física*.

Así hemos enhebrado estos capítulos que reflexionan, se preguntan, indagan acerca de lo tecnológico. No hay certezas ya que es un escenario en permanente construcción, mutable y dinámico; hay sospechas, preguntas, inquietudes, experiencias; pero son estos procesos que no se presentan como acabados o conclusivos los que mejor promueven la reflexión sobre nuestras prácticas. Lo/as invitamos a leer y completar los blancos, lo/as invitamos a dudar, a criticar y a cuestionar los lugares en los que hemos colocado a lo tecnológico. Y esperamos que el recorrido por estos artículos les permita poner en tensión a las tecnologías para comprenderlas en la complejidad de sus entramados.

Bibliografía consultada

- CABRERA, Daniel (2006); *Lo tecnológico y lo imaginario*; Biblos; Buenos Aires.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1991); *De los medios a las mediaciones*; Gustavo Gili; México; (2da edición).
- SILVERSTONE, Roger (2004); *¿Por qué estudiar los medios?*; Amorrortu Editores; Buenos Aires.
- WILLIAMS, Raymond (1992) “Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales” en Williams; Raymond (editor); *Historia de la comunicación, vol. 2*; Bosch Comunicación; Barcelona.
- WILLIAMS, Raymond (2000); *Marxismo y Literatura*; Ediciones Península; Barcelona.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

Más allá del acceso material: inclusión digital y políticas públicas

Por María Julia Poiré

Hay una idea que cada día toma más fuerza, con la que convivimos y que a veces hasta repetimos: todo está y todos estamos en Internet. Son tiempos donde lo que no está en Internet pareciera no existir. Entonces ¿quienes no están Internet tampoco existen?

Lamento darles esta noticia: no todo está ni todos estamos en Internet. Convivimos con nuevos excluidos, o mejor dicho, con nuevas formas de exclusión, porque seguramente aquellos aún son los mismos.

La brecha digital da cuenta de otras brechas. De diferentes posibilidades, accesos, experiencias y marcas que no surgieron con lo digital, sino que tienen raíces muy analógicas. Desigualdades históricas, atravesadas por lo económico, social y cultural. Saldarla, de algún modo, implica saldar algunas otras brechas o, al menos algunos aspectos de ellas.

"La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas." (Serrano; 2003: 8)

En general, cuando se piensa en brecha digital se hace hincapié en la diferencia de posibilidad de acceder a Internet y de adquirir tecnologías de comunicación por parte de algunos sectores.

En este sentido, resulta clave entender qué es lo que hace que la brecha sea tal. Si reducimos la problemática a la diferencia entre quienes acceden a Internet, tienen una computadora o un teléfono inteligente o no, estaremos mirando apenas una parte del problema.

La problemática del acceso tiene una dimensión material, claro. Pero no es la única. Existen otras cuestiones que limitan o imposibilitan el acceso y están vinculadas a lo simbólico, a lo cultural. El uso de las tecnologías pone en juego determinadas competencias, determinadas habilidades y saberes.

Según Manuel Castells "Un elemento más importante que la conectividad técnica en la actual divisoria digital es la capacidad educativa y cultural de su utilización. Capacidad que está asociada a las diferencias de origen económico, familiar, educativos, cultural, regional." (Castells; 2001: 15)

Nuestra posición en términos de productores sociales en la web, sin lugar a dudas, estará configurada, potenciada por los

saberes que hayamos construido en otros múltiples y diversos espacios.

Entonces, más allá de que los porcentajes de acceso material y conectividad crecen sostenidamente en nuestro país y en la región en los últimos años, es necesario preguntarnos si crece de igual modo el acceso simbólico, la capacidad de no sólo ser espectadores en el mundo hipertextual, sino también productores críticos.

En este sentido, cabe preguntarnos qué implica pensar políticas públicas de inclusión digital, quiénes son aquellos excluidos que necesitan de estos puentes, de estos lazos. También necesariamente tenemos que hacernos preguntas sobre el cómo incluir, de qué maneras. Las respuestas a esas preguntas, irán atadas a otra: para qué.

Incluir en materia digital implica no reducir la estrategia al otorgamiento de tecnologías, que sin dudas es un gran paso, pero no garantiza la inclusión. La posibilidad del acceso material constituye un piso necesario para el desarrollo de políticas públicas que la complementen con estrategias culturales, educativas, recreativas, sociales.

Es desde esta perspectiva más amplia que podemos comenzar a ensayar respuestas al cómo incluir: reconociendo la necesidad de atender las múltiples formas de limitación de acceso.

Los nuevos excluidos

Si la web constituye un espacio clave para la producción social de sentidos, y aún más, para la construcción del espacio público, quienes no puedan acceder, tanto material como simbólicamente, serán los nuevos marginados, los nuevos excluidos o mejor dicho, se reforzará esa exclusión, esa marginación que seguramente los atravesaba aún antes de la alta penetración de Internet en nuestra sociedad.

"La influencia de Internet trasciende al número de usuarios, ya que lo que importa es la calidad de los usos de la red. Actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de Internet. De hecho, quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave que se puede sufrir en nuestra economía y en nuestra cultura". (Castells; 2001: 17)

Así, "Las personas conectadas en el sentido literal del término, disponen de una ventaja aplastante sobre los pobres que no tienen acceso a esos medios y en consecuencia sus voces no pueden ser escuchadas en el concierto mundial (...) las redes mundiales agrupan a los que tienen los medios y silenciosamente, casi imperceptiblemente, excluyen al resto." (Lozada; 2011: 134)

Los nuevos analfabetos que quedan en los márgenes del mundo actual son los denominados "analfabetos digitales": hoy los requerimientos básicos para incorporarse al mundo laboral y educativo se extienden.

"Las perspectivas democratizadoras de la red van más allá de la discusión referida a la división social entre los que tienen o no tienen Internet, de la accesibilidad de todos, en una aparente e implícita compensación de los desequilibrios entre ricos e info- pobres. La reflexión acerca del acceso a la tecnología debe acompañarse del análisis de las relaciones de desigualdad y subordinación, de sus efectos de dominación y consumo en el actual orden económico mundial." (Lozada; 2011: 135)

En este sentido, se juega fuertemente la necesidad de dar cuenta de los nuevos modos de exclusión. Para Néstor García Canclini "ni la diferencia ni la desigualdad se organizan ahora de la misma manera que hace cincuenta años, y por eso -más que reivindicar el análisis macrosociológico de la desigualdad o las antropologías de la diferencia- necesitamos replantear la mirada sobre lo que está transformándose." (García Canclini; 2007: 2) Así, para el autor, la globalización de las industrias culturales y de la convergencia digital aparecen como reconfiguradoras de la diferencia y la desigualdad; y de las articulaciones entre ellas.

Los mitos de la web

Estas reflexiones chocan contra aquellas afirmaciones sociales que van instalándose como mitos en relación a la web y a las tecnologías. Afirmaciones esgrimidas por tecnófilos,

por integrados, quienes desde una mirada peligrosamente ingenua y romántica, depositan todas las expectativas de cambio en las tecnologías.

Si bien en nuestras sociedades el nivel de penetración de red y las tecnologías es alto y se encuentra en constante crecimiento no podemos perder de vista que el acceso no es pleno y, como mencionábamos anteriormente existe una brecha digital que da cuenta de muchos sujetos excluidos.

También podemos poner en tensión aquella idea de que en Internet todos podemos ser productores. Las posibilidades técnicas de publicación ciertamente favorecen la producción por parte de diferentes actores. Pero, lamentablemente, por sí solas no alcanzan para garantizar esa producción. El tan sobrealvalorado rol de los prosumidores, entonces, comienza a matizarse.

Los prosumidores, definidos en tanto consumidores y productores al mismo tiempo, existen en tanto potenciales. Actualmente, lo que se conoce como web 2.0 brinda la posibilidad de no ser necesariamente expertos en programación para participar, producir y compartir contenidos. Ahora bien, hay determinadas habilidades y competencias que se dan por obvias, y sin embargo son las que mayor esfuerzo en términos de políticas públicas requieren.

Pensar a los sujetos como webactores, o como prosumidores, implica reconocerlos en calidad de consumidores y productores. Lejos de definirlos como sujetos pasivos y referir-

nos a éstos como "navegantes" , "usuarios" o "visitantes", que simplemente aceptan lo dado por el emisor, vamos a pensar en los sujetos en tanto actores sociales que son parte activa y fundamental de la conversación que se teje en estos nuevos espacios, son eslabones trascendentales de esta cadena que es la red.

Navegantes y usuarios remiten al primer estadio, el de la web 1.0. En la que sólo programadores y expertos podían desarrollar, crear y difundir. Los sitios ofrecían sólo información. Eran estáticos, unidireccionales y su actualización era poco frecuente. Así, aquellos usuarios navegaban la red, de un sitio web a otro no podían más que acumular información. Con el tiempo, estos sitios se convirtieron en cada vez más abiertos a los usuarios, y cada vez más fáciles de crear y desarrollar incluso para inexpertos.

Lo revolucionario es aquello que está en la esencia misma de la web: la capacidad de establecer enlaces y relaciones, de construir redes. Este viraje no sólo transforma el rol del sujeto en el espacio, sino que altera la socialización, los modos de interactuar dentro de la sociedad. En *La alquimia de las multitudes* (Pisani y Piotet; 2009: 52) los autores desarrollan la hipótesis de que a partir del 2004, cuando se acuña el concepto de web 2.0, lo que se transforma es la dinámica relacional. Los autores se refieren a dinámica y no a mecánica, subrayando que la primera da cuenta de un conjunto de movimientos no controlados, con multiplicidad de vertientes y direcciones causados por la participación de los webactores.

Entonces, estos son los movimientos, los flujos y relaciones que marcan la web 2.0 y afectan los modos sociales internalizados. Según los autores anteriormente citados, esta dinámica relacional "choca con la mecánica institucional tradicional, y con la herencia intelectual y social sobre la que esta se construye." (Pisani y Piotet; 2009: 52)

En este sentido, también podemos criticar la mirada simplista que piensa que la participación, la potencialidad de ser productores y consumidores al mismo tiempo, solamente depende de la mera existencia de las tecnologías.

También podríamos poner entre comillas la noción totalizante que da por hecho que quienes nacieron en los últimos años, en este contexto hipermediatizado y con alta penetración de Internet y las tecnologías, son per sé, nativos digitales. Esta mirada, no da cuenta de esos excluidos, que aunque contemporáneos, se encuentran con marcadas limitaciones de acceso materiales y/o simbólicas. Haber nacido en coyunturas hipermediatizadas como las nuestras, no es garantía de pertenencia a lo que se conoce como nativos digitales. Reconocerlo, es uno de los primeros pasos para no caer en reduccionismos y, para comprender qué implican estos nuevos modos de exclusión para esos niños y jóvenes.

Pensar las tecnologías

En nuestras culturas mediáticas, nuestras representaciones y prácticas sociales se ven atravesadas por la convivencia con los medios y las tecnologías. No pueden pensarse por separado de las narrativas mediáticas. Los sentidos que producimos socialmente están signados por esta convivencia. La comunicación es entendida de manera compleja como una producción social de sentidos.

Los medios y las tecnologías son actores hegemónicos en esa construcción, no dominadores absolutos, claro, pero si reconocemos que sus lógicas y relatos ordenan el mundo. No son meros aparatos, simples canales por los que pasa un mensaje. Por el contrario, son actores sociales con materialidad institucional y espesor cultural. Son productores de sentidos, más que meros transportadores de éstos.

Las tecnologías son parte de nuestras vidas cotidianas, de nuestras charlas, de lo que dicen en la televisión, de los espacios más íntimos de nuestras casas y también del aula. Nuestra convivencia con las tecnologías es cada vez más intensa y permanente.

Cuando hablamos sobre tecnologías hay una pretensión, casi instintiva, a posicionarnos rápidamente a favor o en contra. Como si la vida misma pudiéramos entenderla en términos de buenos y malos. Por momentos creemos que las fronteras son claras, son definitivas y que cada uno de los lados se mantiene puro e intacto.

Durante mucho tiempo, gran parte de los estudiosos del campo de la comunicación han considerado que las TICs constituían una moda y que en tanto no era pertinente contemplarlas dentro de las líneas de investigación. Del otro lado, muchos las pensaron desde una mirada totalizadora y centraron sus interpretaciones en términos de avances tecnológicos, más que en la complejidad de los procesos sociales que esos conllevan.

La gran apuesta es animarse a correr algunas fronteras, a trascender apresurados posicionamientos maniqueos que nos obligan a pararnos de un lado o de otro. Las tecnologías no son ni buenas ni malas. Tampoco retomo aquí la idea del martillo, esa que señala que "es sólo una herramienta y puede usarse para bien o para mal". Las tecnologías no son meras herramientas, instrumentos, máquinas o aparatos. Por el contrario, las tecnologías son sociales, resultado de un contexto histórico, social, cultural y político que las hace posible. Son productoras de sentidos sociales que no surgen de la nada, sino que son los sujetos quienes las construyen. En este punto podemos pensar que hay una especie de ida y vuelta, o de doble articulación en términos de Martín Barbero: los sujetos producen a las tecnologías y estas tecnologías transforman a esos sujetos. Si, los transforman en sus representaciones y sus prácticas sociales, en sus modos de ser, estar y pensar el mundo. Claro que estas transformaciones no son uniformes, ni homogéneas y mucho menos universales. No estamos infiriendo que las tecnologías influyen directamente, nos dominan y nos dicen qué hacer y qué pensar. Nosotros

como sujetos vamos a usar y a apropiarnos de esas tecnologías desde nuestros contextos, según nuestros marcos sociales, culturales, nuestras trayectorias individuales y colectivas.

Para poder reflexionar sobre las tecnologías tenemos que asumir que, por más que estemos a favor o en contra, están. A partir de esta decisión, es que podemos comenzar a preguntarnos qué implica que estén, cómo y dónde están, cómo nos relacionamos con ellas, qué transformaciones posibilitan.

Entender a las tecnologías como hechos sociales, en tanto y en cuanto están producidas por sus contextos históricos y, por lo tanto, son siempre sociales.

"Si la revolución tecnológica ha dejado de ser una *cuestión de medios*, para pasar a ser decididamente una cuestión de *finés*, es porque estamos ante la configuración de un *ecosistema comunicativo* conformado no sólo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción del conocimiento. Todo lo cual está incidiendo tanto sobre lo que entendemos por comunicar como sobre las figuras del convivir y el sentido de lazo social." (Martín Barbero; 2002: 20)

Entonces, los modos de puesta en común, de socialización y construcción del conocimiento se alteran en esta nueva etapa de la mediatización de la cultura. Cambian las formas de ser y estar en el mundo. También los modos de percibir y las representaciones que como sociedades construimos.

El sociólogo Manuel Castells (2001) afirma que dado que Internet tiene que ver con la forma en que nos comunicamos y las capacidades para comunicarnos (rapidez, costo, cantidad de personas que participan de la comunicación, instantaneidad, agilidad), y considerando que la comunicación está en la base de nuestras instituciones culturales y sociales, la red abre la ventana de oportunidad para que suceda una revolución en nuestro mundo social.

Internet permite desde ese espacio tan íntimo conectarse con un espacio público, colectivo, global. Se convierte en un umbral al mundo. Porque más allá de que el uso de la computadora es, principalmente, un uso individual, solitario, su percepción es social. Es un espacio de encuentro con los otros, de conexión con el mundo.

En este sentido podemos discutir la dicotomía entre lo real versus lo virtual. Esta que plantea de algún modo que lo real es lo offline y lo virtual lo online. Lo que hacemos online no es virtual. La definición de virtual dice que es lo que “en apariencia es real”. Lo online se relaciona con lo offline. Es difícil poder establecer un límite claro, tajante. Nuestras prácticas en la web son reales y online, atraviesan y reconfiguran nuestros modos de estar en el mundo. Las redes sociales son conversacionales, donde se construyen sentidos sociales que operan tanto en nuestras prácticas como en nuestras representaciones.

La experiencia argentina, una referencia para la región

La clásica dicotomía entre lo urgente y lo importante atraviesa las decisiones, los desarrollos y la implementación de políticas públicas. Todavía hoy se levantan voces que tensionan iniciativas gubernamentales en materia de comunicación y derechos humanos con problemas de pobreza, salud o ambiente, por ejemplo. Problemas estructurales, complejos, diversos, urgentes e importantes. Frases que plantean las alternativas en una lógica de todo o nada, de blanco o negro. Muchas que imponen supuestas secuencialidades necesarias que impiden si quiera pensar en algunos temas, cuando otros, ciertamente importantes, aún no están resueltos.

En nuestra región, con todavía una larga lista de pendientes en materia de desarrollo social, calidad de vida y equidad, el desafío de pensar políticas públicas de inclusión digital fue impulsado y asumido por estos gobiernos que en los últimos diez años han tachado unos cuantos puntos de esa larga lista y han puesto como objetivos muchos otros que tiempo atrás parecían utópicos para nuestros pueblos.

Estos gobiernos asumieron el desafío de plantear en la agenda de trabajo políticas de inclusión digital, porque estas no aparecían como demandas manifiestas en la sociedad, sino como necesidades latentes. El primer obstáculo a sortear fue dar la discusión sobre la necesidad de que el Estado promue-

va y desarrolle políticas públicas en este sentido. Discusiones aún no saldadas que desembocan en otras más amplias relacionadas con la inclusión, con la democratización de la comunicación y con los derechos humanos, que no casualmente también, fueron las que se animaron a dar muchos de estos mismos gobiernos.

Entonces, fueron estos gobiernos latinoamericanos y populares los que plantearon que la inclusión digital es urgente e importante. Es un problema complejo, atravesado por muchos otros. Pensar en términos de inclusión da por sobreentendido la existencia de exclusión. El planteo de la inclusión como problemática, permite inferir su complejidad, las dificultades que conlleva, los límites que marca y, fundamentalmente, el rol del Estado como actor necesario para amenguar esa brecha, para resolver impedimentos y para garantizar equidad.

La exclusión es una recurrente. En todos los ámbitos. Es la variable inexorable del capitalismo en su versión clásica y cruda. Es parte neurálgica del sistema. Desigualdades, marginalidades e inequidades son los resultados obvios de un sistema que pretende regularse sólo, que las únicas leyes que reconoce son las del mercado y cuyos actores principales son corporaciones, elites, grupos reducidos con la mirada puesta en la rentabilidad y la acumulación a cualquier costo.

Las políticas de inclusión atienden derechos humanos. Siempre. En tanto y en cuanto incluyen a esos otros olvidados, marginados, desplazados. En tanto y en cuanto garanti-

zan igualdades, posibilidades, favorecen la equidad y buscan la justicia social.

En consecuencia, en nuestra región se empiezan a desarrollar planes estratégicos, programas e iniciativas para trabajar en la reducción de la brecha digital, la alfabetización y la inclusión. Los modos, los sentidos y políticas que éstos comienzan a delinear no son ni uniformes ni homogéneos.

La experiencia argentina resulta un punto necesario de atención para reflexionar sobre las políticas de inclusión digital en la región.

El país impulsó el Plan Estratégico Argentina Conectada 2010 - 2015. Este Plan está compuesto por diferentes organismos y contempla el desarrollo de múltiples políticas públicas. Uno de sus ejes principales apunta a la inclusión digital, sin dudas, uno de los desafíos más importantes en este contexto global marcado por la hipermediatización y la penetración de las tecnologías e Internet en la vida cotidiana.

Argentina Conectada promueve la inclusión digital abarcando la problemática desde una concepción compleja que pretende atender la brecha digital en relación a las dificultades de acceso material y simbólico.

En este trabajo haremos foco en dos líneas que integran ese plan estratégico: el Programa Núcleos de Acceso al Conocimiento (NAC) y el Programa Nacional Conectar Igualdad.

El objetivo del Programa NAC es ofrecer a todos los habitantes y en igualdad de condiciones, acceso a la conectividad

y a las nuevas TIC y generar las condiciones para el desarrollo de habilidades digitales y oficios en pos del desarrollo de las personas y sus comunidades.

Estos espacios instalados en el territorio federal, pensados e implementados en articulación con otras políticas públicas, con otras instituciones y organizaciones, constituyen espacios para el abordaje integral de la inclusión.

La implementación, entonces, es diversa. Toma las características propias de ese territorio, aborda las problemáticas que le son propias a esos sujetos y cobra su propia impronta en el diálogo que construye con esas otras organizaciones e instituciones. La riqueza de esta política pública es que es federal en términos de expansión y alcance, al mismo tiempo que tiene una apropiación localizada. Esto permite poner en diálogo lo nacional con lo local, con los diagnósticos, características y necesidades de cada rincón del país.

Los NAC están equipados con computadoras de última generación, cuentan con espacios para brindar capacitaciones, con un microcine y con máquinas para videojuegos.

Los microcines de los NACs en muchos de los lugares en los que se asientan, se constituyen como el *cine del pueblo*. Lo interesante de estos espacios, en ese sentido es que plantean una mirada integral sobre las tecnologías y el conocimiento. Lejos de posicionarse desde un punto de vista bancario para pensar la educación con tecnologías, plantean una mirada que recupera los saberes y universos de los sujetos y, al

mismo tiempo, plantean al conocimiento como una construcción. Conocimiento que no sólo se construye desde un punto de vista formal, sino que lo lúdico constituye una estrategia y un modo para la puesta en común y la generación de éste.

Por otro lado, el Programa Nacional Conectar Igualdad legitimó y posibilitó el uso de las tecnologías en el aula. En realidad, si eran parte de la comunidad, de las vidas cotidianas de los profesores y estudiantes, esas tecnologías ya estaban en el aula. Pero, hasta hace muy poco, de contrabando. El programa puso en crisis todas aquellas creencias y medidas -implícitas y explícitas- sobre lo que se podía hacer o no con las netbooks (y por qué no con los teléfonos celulares) en el aula. Más aún, Conectar Igualdad puso en tensión cómo reconocemos a los estudiantes y fundamentalmente qué implica considerar al conocimiento como una construcción colectiva. Entonces nos invitó a discutir qué es el aula, cuál es el rol de la escuela y cómo entendemos la educación.

Más que una invitación fue una interpelación, que nos obligó a mirarnos críticamente. Una invitación resistida, rechazada, cuestionada por aquella tendencia a posicionamientos absolutos, por cuestiones coyunturales y por nuestros marcos ideológicos. Pero cuando decimos ideológicos no nos referimos a cuestiones más de tipo partidario, sino a aquellos más de fondo que tienen que ver con cómo entendemos al otro, con cómo entendemos a la sociedad y qué es para nosotros el desarrollo de país.

Conectar Igualdad es una apuesta al crecimiento del país, pero no sólo en términos de números y porcentajes, es una apuesta al desarrollo con valor agregado, con inclusión social. Es una política pública que iguala en acceso, que da posibilidades. Es una política de Estado cuyos resultados no serán inmediatos, sino a largo plazo.

Este programa iguala en acceso material, pero no se conforma. Conectar igualdad busca igualar también en acceso simbólico. El Programa procura que los estudiantes de todo el país puedan acceder a la netbook y que con ella puedan producir, puedan transformar. Por eso incorpora programas de aprendizaje, por eso viene con sistema de software libre e incluso desarrolló Huayra, el primer sistema operativo de software libre del país.

Es una política pública que supera la mirada de tipo desarrollista que simplemente distribuye netbooks. La distribución de máquinas es el piso necesario para continuar, es el punto de partida para continuar trabajando.

Desde allí, desde esa base, es que tenemos que asumir el desafío y animarnos a pensar y a hacer colectivamente con las netbooks y fundamentalmente con los estudiantes.

Es a esos estudiantes, esos jóvenes a quienes desde la escuela acompañamos en su formación como ciudadanos junto a quienes tenemos que construir el camino en forma colaborativa, promoviendo su participación activa y reconociendo su rol de productores culturales.

Inclusión ciudadana

Los desafíos centrales para pensar políticas públicas de inclusión digital se relacionan más que con la cuestión del acceso material, con la del simbólico y cultural. El concepto de prosumidor lejos de ser idealizado, debe pensarse en términos de potencialidades y plantear críticamente qué posibilidades ciertas hay de producción y distribución. De esta manera, será posible reflexionar sobre cuáles son las estrategias de integración e inclusión digital para favorecer la participación real de estos actores.

En este contexto lo que se pone en juego son nuevas lógicas de inclusión - exclusión porque como marca Scott Lash, "De manera decisiva, la desigualdad social es, entonces una cuestión de acceso a flujos globales." (Lash; 2005: 63) Y, en este marco, es fundamental desarrollar estrategias de integración y de inclusión digital.

El objetivo es poder promover la formación de ciudadanos capaces de producir e intervenir a partir de las tecnologías.

"Indudablemente, en nuestras sociedades mediatizadas, si bien el espacio público integra numerosos ámbitos y modalidades de organización, los medios masivos y las redes informáticas adquieren una centralidad insoslayable, como escena privilegiada de intercambios. Por eso las reflexiones sobre la condición ciudadana como condición necesaria de la democracia resulta limitada si no se relaciona con esta nueva

característica del espacio público. Esa es la primera razón por la cual considero válida en términos políticos y analíticos la articulación comunicación- ciudadanía." (Mata; 2006: 8)

La construcción del espacio público y de lo público, está signada por este proceso de hipermediatización. En este contexto, resulta necesario poner la comunicación y la inclusión digital, como claves tanto para la construcción de ese espacio público como para la concepción de ciudadano.

"Pues es lo propio de la *ciudadanía* hoy el estar asociada al 'reconocimiento recíproco', esto es al derecho a informar y ser informado, a hablar y ser escuchado, imprescindible para poder participar en las decisiones que conciernen a lo colectivo. Una de las formas hoy más flagrantes de exclusión ciudadana se sitúa justamente ahí, en la desposesión del *derecho a ser visto y oído*, ya que equivale al de existir/contar socialmente, tanto en el terreno individual como el colectivo, en el de las mayorías como de las minorías." (Martín Barbero; 2002: 17)

Es entonces necesario problematizar los sentidos de la inclusión. Si esos sentidos están relacionados con los derechos humanos, con la construcción de ciudadanía, entonces estas políticas públicas adquirirán una perspectiva integral en la que lo educativo será una dimensión constituyente. El desafío es superar el mero objetivo de *saber usar* las tecnologías, o que se incorpore a las tecnologías como garantía de inclusión. Por el contrario, será clave poder diseñar políticas públicas donde desde la educación se promueva la reflexión con los

sujetos sobre para qué y cómo incluir, utilizar y apropiarse de esas tecnologías.

"El desafío para la escuela, sin embargo, es enseñar a leer libros como punto de partida para segundas y terceras alfabetizaciones. Y formar a un ciudadano que no solo sepa leer libros, sino también noticieros de televisión, periódicos, videoclips e hipertextos informáticos. La escuela debe convertirse en el centro de confluencia en el que pueda converger la cultura oral, escrita, audiovisual e hipertextual. Lo que el ciudadano necesita del sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras y discursos en los que se producen las decisiones que tanto afectan en los plano laboral, familiar político y económico." (Morduchowicz; 2008: 21)

Entonces la cuestión de la inclusión digital es una cuestión política que enriquece a nuestras sociedades en tanto y en cuanto aporta a la formación de ciudadanos que participan, que producen sentidos. En la medida que favorece la articulación y el surgimiento de nuevas voces, aquellas que por mucho tiempo fueron acalladas.

"La pedagogía, entendida como práctica y política cultural, debe abrir nuevos espacios en que los alumnos puedan experimentar qué significa ser productores culturales. La educación debe revalorizar la cultura de origen de los jóvenes, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio y sus consumos culturales. Debe preguntarse por lo que los alumnos aprenden

dentro de la escuela y no menos importante, fuera de ella. Al ser capaces de escuchar las voces de sus alumnos los docentes se convierten en cruzadores de fronteras que cuestionan las fronteras culturales existentes, que configuran otras nuevas y que permiten que sus alumnos participen en su continua resignificación y recreación." (Morduchowicz; 2008: 21)

Al mismo tiempo, la inclusión digital es una cuestión de soberanía tecnológica, en tanto promueva el desarrollo de conocimiento, estimule la investigación científica y el uso en términos de producción de y con esas tecnologías. Lejos, entonces de la importación acrítica de tecnologías externas, del consumo mecánico de éstas, el objetivo será construir saberes, desarrollar, sumar valor agregado.

Entonces, a partir de políticas públicas que aborden la inclusión digital desde una perspectiva integral que dé cuenta de la cuestión de derechos humanos, de la formación de ciudadanos y de la producción de conocimientos, estaremos construyendo políticas a largo plazo que potencien el desarrollo de nuestras sociedades y democracias.

Bibliografía

- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2007) , *Las Nuevas Desigualdades y su Futuro*, CEAS, México.
- CASTELLS, Manuel (2001), *La galaxia Internet*, Plaza & Janés Editores S.A, Barcelona.
- LASH, Scott (2005), *Crítica de la información*, Amorrortu, Buenos Aires.
- LOZADA, Mireya (2011), *Política en red y democracia virtual: la cuestión de lo público*, Clacso
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2002), “De las políticas de comunicación a la reimaginación de la política”, *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación* Vol. IV, n.3. Disponible en www.eptic.com.br
- MATA, María Cristina (2006), “Comunicación y ciudadanía. Problemas teóricos- políticos de su articulación”, *Revista fronteiras- estudios midiaticos* VIII (1): 5-15, Unisinos.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2008), *Los Jóvenes y las Pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*, Editorial Gedisa, Buenos Aires.
- PISANI, Fancis y PIOTET, Dominique (2009), *La alquimia de las multitudes*, Paidós, Barcelona.
- SERRANO, Arturo Martínez Evelio, (2003), *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*, Editorial UABC, México.

CAPÍTULO II

Radio e Internet: reconfiguraciones hacia la concepción de un nuevo modelo radiofónico

Por *Lucía Casajús*

Introducción

Reflexionar sobre la radio en Internet implica estudiar, pensar y analizar aspectos tanto tecnológicos como históricos, sociales y culturales que han atravesado y atraviesan la configuración de este medio de comunicación hacia la concepción de un nuevo modelo radiofónico.

En la actualidad, la radio, al igual que todos los medios de comunicación, se encuentra inmersa en el contexto multimedia de Internet. Una plataforma que los atraviesa transversalmente a todos. En el caso particular de la radio nos encontramos frente a un medio de comunicación que durante la mayor parte de su historia ha sido protagonista exclusivo de las ondas, con un modelo unisensorial y un lenguaje propio e identitario, definido por Armand Balsebre como:

“El conjunto de formas sonoras y no sonoras representadas por los sistemas expresivos de la palabra, la música, los efectos sonoros y el silencio, cuya significación viene determinada por el conjunto de los recursos técnico-expresivos de la reproducción sonora y el conjunto de factores que caracterizan el proceso de percepción sonora e imaginativo-visual de los radioyentes” (Balsebre, 1996: 27)

Un concepto que, como veremos a lo largo de este artículo, no está reñido con la nueva concepción de la radio en el contexto actual, pero que, a partir de Internet y las nuevas tecnologías, se reconfigura desde una transformación sustancial del modelo de comunicación radiofónica tradicional que, asimismo, trae consigo nuevas formas y contextos de producción, circulación, consumo, apropiación y resignificación de sus contenidos.

De esta manera, y si bien la incorporación de la radio a Internet se viene dando, poco a poco, desde hace aproximadamente dos décadas, el acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías y las plataformas digitales nos plantea un escenario de constante cambio. Nuevos usos y características impregnan la radio a partir de Internet y, fundamentalmente, de las posibilidades que brinda la web 2.0 centradas en la interactividad, la colaboración y el nuevo rol del público en el proceso comunicativo.

Incorporación y desarrollo de la radio en Internet

La incorporación de la radio a Internet y su presencia e integración en la red de redes, es un proceso que comenzó hace aproximadamente 20 años, tal como indica Franquet (2004) quien sitúa las primeras experiencias de bitcasters en el año 1995. Desde ese momento, el fenómeno de la radio en Internet ha atravesado diversas etapas. En este sentido, según explica Cebrián Herreros (En Casajús, 2010) en primer lugar, las emisoras radiofónicas iniciaron el proceso de incorporación a Internet “mediante el volcado de la programación de la radio tradicional” entendiéndola a esta plataforma como un mero instrumento que se constituía en un soporte más de difusión. Y que, asimismo, originó el surgimiento de emisoras radiofónicas exclusivamente online las cuales, tal como indica este autor, inicialmente “copiaron los mismos modelos de la radio tradicional”. Pero tras estos comienzos de la radio en Internet, llegó un momento de cambio radical.

“Se ha pasado ya a una fase en la que la programación radiofónica adquiere otro tipo de planteamientos, de fragmentaciones, sea por programas, sea por secciones dentro de cada programa, por entrevistas, por cró-

nicas, por reportajes, etc., para que sea el usuario, en un tiempo distinto al de la emisión, el que pueda acudir a buscar esa información y que, además, pueda hacerlo interactivamente, ya sea con la máquina, con la propia información o con otros usuarios para entablar un diálogo, un debate en torno al contenido” (Cebrián Herreros en Casajús, 2010: 3)

Así, vemos que superada una primera etapa en la que la radio vio a Internet tan solo como un instrumento mediante el cual reproducirse a sí misma en un nuevo soporte, se pasó a un segundo momento en el que la radio encontró una tecnología que podía utilizar en reemplazo de las ondas. Llegó entonces, como señalamos anteriormente, una tercera etapa de cambio trascendental: el desarrollo de la propia Internet, el uso creciente de esta plataforma, el aumento de las audiencias en la red y el nuevo perfil de éstas, fue planteando la necesidad de reflexionar sobre las implicancias del fenómeno y aportar en Internet algo que fuera más allá de la información institucional o de la escucha en tiempo real de la programación vía streaming. De esta manera, la radio comenzó a ofrecer en la red, además de informaciones periodísticas, de servicio o de la programación, archivos de audio también disponibles para su público a partir de sistemas de búsqueda, almacenamiento y podcast.

Este desarrollo, como dijimos, es resultado de un entramado de factores vinculados en primer lugar a las nuevas tecnologías, como motores que impulsan fuertes cambios en los procesos de producción, emisión, recepción, circulación, apropiación y resignificación de los contenidos radiofónicos. Para comprender estos cambios, analizaremos los principales aspectos claves en la reconfiguración del nuevo modelo de comunicación radiofónica a partir de Internet.

La convergencia, el modelo interactivo y el alcance global

La incorporación de la radio a Internet se inscribe en un contexto de convergencia. En esta convergencia conviven y se integran los distintos medios de comunicación y, en la nueva plataforma, se difumina la especificidad de cada uno de ellos tales como sus lenguajes y soportes tradicionales. A partir de su inserción en la web, la radio se ve imbuida de nuevos elementos: la multimedialidad, la hipertextualidad y la interactividad.

Nace un nuevo modelo de comunicación radiofónica. Una nueva radio que el investigador Cebrián Herreros define como ciberradio y que, tal como explica, recoge las aportaciones de la radio tradicional y las modifica para convertirlas en productos diferentes “La orientación es hacia la creación de unas ofertas específicas y distintas a la radio tradicional. Im-

plica una transformación del modelo de comunicación radiofónica por la incorporación de las especificidades de Internet” (Cebrián Herreros, 2008: 24-25).

Este modelo multimedia, hipertextual e interactivo de la radio en la web trae cambios significativos tanto en las rutinas productivas como en las formas y hábitos de uso y apropiación de los mensajes radiofónicos por parte de los oyentes, ahora también usuarios, de los contenidos radiofónicos. Así, el fenómeno de la radio en Internet significa un cambio profundo en las formas de hacer y de consumir radio, y una ruptura en la concepción tradicional del medio que plantea, con Internet, un nuevo modelo comunicacional.

“Modifica la concepción y las prácticas de la comunicación radiofónica hasta constituirse en un modelo interactivo avanzado aunque sin sustituir a los anteriores, ya que se acumula a ellos. Se mantiene el modelo tradicional (...) y, a la vez, se incorpora el modelo interactivo para quienes desean buscar por iniciativa propia los contenidos e incluso entablar diálogo o compartir contenidos con otros usuarios.” (Cebrián Herreros, 2008: 11-12)

Por otra parte, el nuevo modelo plantea una modificación sustancial del modelo tradicionalmente unisensorial de la radio basado en el audio como sistema expresivo único. La ciberradio atiende ahora al nuevo lenguaje multimedia y utiliza en la red ya no sólo el sonido, sino también las imágenes, el texto y el video.

“Es más que radio, es sonido contextualizado con imagen e información escrita, además de la emisión estricta de la programación convencional (...) Por eso, en Internet descubrimos dos tipos de prestaciones sonoras: la radio en sentido estricto, tal y como la conocemos, con una emisión continuada y una programación estructurada sujeta a una temporalidad y, por otro lado, una serie de informaciones escritas sobre diversos contenidos, apoyadas por imágenes y enriquecidas con material sonoro.” (Rodero Antón, 2002)

Aunque debe tenerse presente que la radio, en este nuevo contexto multimedia, no debe perder nunca su identidad sonora, algo que la define como medio de comunicación.

“Estas nuevas tecnologías suponen, pues, un cambio fundamental en el concepto, uso y tratamiento de la radio, que se transforma con la ciberradio en un nuevo ser, distinto del que era, ya que adquiere imagen y texto, pero no por ello debería perder su identidad de comunicación sonora en aras de una aparente virtualidad de su dimensión como expresividad visual, porque esto seguramente la llevaría a quedar confundida en el espacio de otras realidades multimedia, de otros cibermedios” (González Conde, 2010: 52).

De esta manera, para los profesionales del medio, surge la necesidad de repensar las prácticas ya que cambian las formas de producción y de elaboración de los mensajes radiofónicos: Internet demanda una nueva forma de comunicar. Surgen nuevos géneros y formatos, nuevas rutinas productivas y diferentes formas de relación con los oyentes-usuarios de Internet que también cambian sus hábitos con respecto a la radio. Internet ha llevado al desarrollo de un modelo en el que diferentes contenidos se ponen a disposición del público mediante un programa informático que así lo permite y posibilitando que se realicen con ellos diversos usos. Esta interactividad es la que propicia, por ejemplo, la radio bajo demanda, o la radio a la carta, que tiene entre algunos de sus exponentes los servicios de radioteca y podcast que brindan las emisoras en Internet.

“En la ciberradio sus ofertas quedan abiertas a los usos concretos de organización, secuencialidad y composición de los programas que deseen efectuar los usuarios. Ya no es una parte la que expone y otra la que sigue lo expuesto. Es un encuentro interactivo de ambas.” (Cebrián Herreros, 2008: 45-46)

Se modifica, así, el concepto de programación de la radio analógica ajustada a horarios que, en general, responde a los ritmos de vida de los oyentes: el nuevo concepto de contenidos en la red se centra en los consumos individuales. Cada usuario puede organizar su propio menú, escuchar el programa que quiera, en el momento que quiera y tantas veces como quiera (Milito y Casajús: 2009). Y más aún, puede oírlo en línea o bien descargarlo para escucharlo sin la necesidad de estar conectado a Internet.

Por otra parte, el modelo hipertextual de Internet, permite también que la radio presente esta apertura hacia la interactividad. En la ciberradio unos contenidos remiten hacia otros y posibilitan que se organice el recorrido mediante el cual se obtiene, se consume, se apropia o se reutiliza un contenido radiofónico, resignificándolo en este camino en nuevos contextos.

Adicionalmente, la presencia de la radio en Internet implica para este medio de comunicación una ruptura de las barreras geográficas tradicionalmente delimitadas por el alcance

de las ondas, a partir de la posibilidad de que sus contenidos, a través de la red, trasciendan las fronteras y adquieran una cobertura y un alcance internacional. Su llegada se amplía y extiende a lo largo del planeta, incrementando sus potenciales oyentes. Como explica Rodero Antón (2002) “La audiencia radiofónica se limita a un determinado territorio y, por tanto, es siempre más reducida frente la audiencia de la red que tiene vocación universal con la única barrera del idioma”.

De esta manera, nos encontramos frente a un modelo de radio multimedia, hipertextual e interactivo, de alcance global, que se está potenciando y ampliando particularmente en estos últimos años a partir de la irrupción de la denominada web 2.0 que trae consigo aún más cambios en el modelo de comunicación radiofónica.

La radio en la web 2.0 y las redes sociales

El concepto de web 2.0 se vincula al concepto de interactividad, participación, colaboración y al nuevo rol de las personas usuarias de Internet en el proceso comunicativo. Su irrupción en el escenario comunicacional tiene aproximadamente una década:

“El término Web 2.0 nació a mediados de 2004 y creció hasta ser portada de los principales semanarios mundiales en las navidades de 2006. Este fenómeno tecno-social se popularizó a partir de sus aplicaciones más representativas, Wikipedia, YouTube, Flickr, WordPress, Blogger, MySpace, Facebook, OhMyNews, y de la sobreoferta de cientos de herramientas intentando captar usuarios/generadores de contenidos.” (Cobo y Pardo, 2007: 15)

En este contexto, las redes sociales se erigen como uno de los principales exponentes de la web 2.0 y se presentan como un ámbito emergente para la radio. Como afirma Cebrián Herreros, el concepto está vinculado:

“A redes sociales de comunicación o redes cuyos contenidos son producidos por las personas particulares o pequeños grupos sociales, aunque cada vez también las van integrando las empresas en general y los medios de comunicación, así como las emisoras de radio, en particular.” (Cebrián Herreros, 2008: 137-138)

Así, las redes sociales constituyen un nuevo ecosistema que comienza a ser «habitado» por la radio, y que requiere de una reflexión acerca de sus implicancias hacia la apropiación de estas plataformas. El nuevo contexto, necesita nuevas modalidades de elaboración y estructuración de los mensajes que conlleva nuevas rutinas productivas en un entorno más conversacional, multimedia e interactivo que implica también nuevas formas de consumo, de relación y de interacción con el público.

La radio ya está en la web 2.0 y en las redes sociales y, aunque con diferentes modalidades de presencia y distintas estrategias de gestión de los contenidos en estas plataformas, todo parece indicar que allí se está concentrando un alto grado de interacción con sus públicos y una nueva forma de relación con ellos.

“El público, ahora, se convierte también en productor de contenido y demanda del medio de comunicación una nueva postura en relación a él, con un volumen mayor de herramientas de interacción, la inserción en las redes sociales y la construcción de un espacio para que el internauta se identifique con la radio y ayude a construir su contenido.

La radio está en Internet, tiene archivo disponible para su público, está en Twitter, en Orkut, en YouTube, en Flickr.”

(López, 2009: 35¹)

1 Traducción propia de la cita extraída de la Tesis Doctoral en portugués “Radiojornalismo hipermediático: tendências e perspectivas do jornalismo de rádio all news brasileiro em um contexto de convergência tecnológica”.

De esta manera, la presencia de la radio en la web 2.0 requiere también atender a la producción de nuevos contenidos que respondan a los intereses de una audiencia con un nuevo perfil que se vincula ahora con la radio de otra manera. Emerge la figura del «prosumer» o «prosumidor» que es definida por Mallabiabarrena y Meso (2011: 141) como “el actor comunicativo que se desenvuelve en la llamada Web 2.0 (...) un activo productor y consumidor de información relevante en la Web”. Los prosumidores ya no tienen el perfil del oyente de radio tradicional, sino que ahora son también usuarios interactivos de los contenidos radiofónicos. La figura del prosumidor se aplica, entonces, a los oyentes-productores-usuarios de la radio que, como se ha señalado anteriormente, se desenvuelven hoy en el contexto de Internet y la web 2.0. Así, la interactividad se convierte en cuestión central de este nuevo modelo de comunicación radiofónica tanto para quienes hacen la radio como para su público.

“Las emisoras pueden explotar la interactividad que permite ya conectar a la audiencia entre sí e integrar estas experiencias en el seno de la programación. Los espacios con chats utilizan parte de la información que les llega para reorientar el programa en directo, aprovechando las sinergias entre distintos sistemas de difusión y comunicación con el propósito común de captar

la atención de la audiencia y crear una sensación de comunidad alrededor de las ondas.” (Franquet, 2003: 15)

Esta interactividad, tanto entre la audiencia entre sí como entre el público y el medio radiofónico y sus contenidos, así como las sinergias que posibilita la creación de comunidad que menciona Franquet, se ven ahora en su máxima expresión en la web 2.0 y las redes sociales.

Una nueva realidad que, tal como hemos señalado, se vincula directamente con el desarrollo de la tecnología pero que trae consigo nuevas formas de relaciones sociales y culturales que atraviesan el modelo de comunicación radiofónica y la resignificación de sus contenidos en un nuevo entorno. Como apuntan Calvo y Padilla (2011: 282) “Las nuevas tecnologías aplicadas a la radio están permitiendo nuevos productos y servicios que la audiencia demanda. La web 2.0 puso en manos de la audiencia unas herramientas nuevas que van a permitir, una vez más en la historia radiofónica, la supervivencia del medio”. Así, lejos de las profecías que auguraban el fin de los medios de comunicación a partir de Internet, las redes sociales son un ámbito emergente para todos ellos. Y, por supuesto, también para la radio, que encuentra un nuevo espacio en el que se conjugan tanto las nuevas prácticas radiofónicas, como las nuevas relaciones entre productores y oyentes de las emisoras, prosumidores de los contenidos radiofónicos.

Un público que, en estas plataformas, es más activo que el de la radio analógica y que el de la radio en Internet, ya que encuentra en ellas, un espacio en el cual manifestar sus gustos en torno a los contenidos, opinar sobre ellos, comentarlos y/o compartirlos.

Hacia una nueva concepción del modelo radiofónico

A partir de todo lo expuesto vemos que nos encontramos ante una reconfiguración social y cultural del uso de la radio y frente a un replanteo de las prácticas radiofónicas. En suma: ante una nueva concepción del medio y su modelo comunicacional.

La presente es una etapa en la que aún hay muchas incertidumbres, pero que también nos muestra algunas certezas. Como señalan Calvo y Padilla (2011: 281), esta radio es “la radio de hoy, del usuario, de Internet, de la convergencia, la pluralidad y la individualidad, al mismo tiempo”. Una radio que, como indican estas autoras, “Duerme, porque muchos aún no la valoran y explotan. Puede ser éxito porque la espera y necesita el seguidor de la radio de estos tiempos” (Calvo y Padilla, 2011: 281).

El nuevo ecosistema radiofónico se convierte en una oportunidad para la extensión y penetración de la radio, y apor-

ta enormes posibilidades para su difusión internacional. En este marco, Noguera (2010) apunta que la adaptación de los medios de comunicación a las nuevas rutinas de consumo de los usuarios en las redes sociales “Ha llegado, más que intentando traer a esas audiencias, llegando a donde ellas se encuentran”. Y es que las nuevas audiencias están allí, en las redes sociales, independientemente de su ubicación geográfica, y desde estos espacios se relacionan con la radio, pero también se sociabilizan, como señalan Calvo y Padilla (2011: 294) “La proximidad deja de ser una obligación para establecer vínculos”.

Hay que tener en cuenta que en las redes sociales, los contenidos se extienden, se replican, se comparten, se recomiendan y circulan de una manera voraz y continua no sólo entre los seguidores de un mismo espacio sino, a su vez, entre los «amigos» o «seguidores» de los usuarios que forman una comunidad en cada plataforma. Como explica Noguera (2010) “la innovación en estos espacios hacia narrativas periodísticas, ya sean nativas o adoptadas, es más que predecible en tanto que muchos de sus usuarios configurarían parte de su agenda a través de lo que llegue de sus contactos”.

Por otra parte, el hecho de la alta participación, principalmente de los jóvenes en las plataformas sociales, abre un espacio para potenciar una de las características que siempre fue propia de la radio: el diálogo, la conversación, el lugar para “la voz” del público.

“Con las redes sociales la radio recupera algo muy propio: la conversación. Porque las redes sociales son espacios de conversación: en ellas se conversa, inclusive, entre quienes no se conocen en lo físico. La radio al vincularse a estos entornos está exponenciando su capacidad conversadora.” (Warkentin, 2012)

Si la participación es una cuestión clave en la radio, ésta puede encontrar en las redes sociales un altísimo grado de potenciales participantes y, a partir de la consolidación de sus comunidades en estas plataformas, lograr una mayor penetración y vigencia.

“Los oyentes, principalmente los más jóvenes, son a estos efectos el grupo más interactivo y quienes más participan de distintos canales y fuentes de información, combinándolos según sus gustos e intereses. Son también quienes más interactúan y quienes hacen posible esa participación en los procesos de producción, contribuyendo en algunos casos a cambiar contenidos o a introducir nuevos enfoques sobre los ya expuestos.” (Peña y Ventero, 2011: 237)

De esta manera, las redes sociales se convierten en una interesante plataforma para promover la intervención del público e instaurar un verdadero diálogo, que como indican Peña y Ventero (2011: 233) “conllevaría una invitación genuina a la participación efectiva del oyente, transformado y elevado ahora a la categoría de prosumidor”.

Todo este panorama ha dado lugar a que los investigadores comiencen a hablar de Radio 3.0. Definición que caracteriza a una etapa en la que la radio, tal como apuntan Calvo y Padilla:

“Está despertando para los más jóvenes y para las emisoras avezadas que, lejos de hacerse oír, también quieren escuchar a su oyente. Éste no dejará un mensaje telefónico en el contestador de la emisora. Sí una entrada en el foro, una publicación en el muro, un tweet en el perfil, o la pista de su dirección IP, para expresar que está al otro lado, desde un móvil o un ordenador.” (Calvo y Padilla, 2011: 282)

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo hemos visto cómo la radio se ha incorporado a Internet y cómo se ha transformado hacia un modelo multimedia, hipertextual e interactivo de alcance glo-

bal que ahora se desenvuelve en un nuevo contexto propiciado por la web 2.0. Un espacio, en el que se establecen nuevas dinámicas de producción, circulación y consumo de los contenidos radiofónicos y que abre el camino hacia nuevas relaciones del medio con las audiencias, que tienen ahora un nuevo perfil y un nuevo rol en el proceso comunicativo radiofónico. Un contexto más multimedia, participativo, colaborativo y conversacional.

Así, repensar las prácticas radiofónicas para estar presentes y activos en las redes sociales, ofrecer en los portales web la posibilidad de participación de los usuarios (mediante, por ejemplo, la habilitación para la publicación de comentarios o la valoración de los contenidos), actualizar constantemente la información en la red o generar aplicaciones para los usuarios, son algunos de los desafíos a los que debe responder la radio, no sólo para continuar vigente, sino también para extender y potenciar su presencia.

Allí estamos, ante una radio que se ha reinventado para apropiarse de una plataforma en constante desarrollo, como lo es Internet, pero cuyo proceso de cambio aún no ha terminado, ni mucho menos. Como apuntan Calvo y Padilla (2011: 297) “La audiencia radiofónica tiene expectativas y espera mucho más del medio centenario. Es hora de hablar de Radio 3.0. Los cambios que se vislumbran sugieren una nueva etapa, nuevos tratamientos, productos y contenidos”.

Hace ya tiempo que la radio comprendió que no basta sólo con ocuparse del contenido en las ondas o de la transmisión

en directo. El reto es reflexionar acerca de las implicancias del nuevo modelo radiofónico y analizar cómo se va desarrollando este medio de comunicación inmerso en una plataforma en constante cambio y evolución. La web social ha irrumpido de manera explosiva y se presenta hoy como un ámbito emergente con grandes posibilidades de desarrollo para la radio. Para ello, es fundamental reconocer los cambios en torno a la reconfiguración de la radio y sus alcances tecnológicos, sociales y culturales, y explorar nuevas formas de comunicación radiofónica en Internet y la web 2.0.

Esto implica que la radio debe «ser» tanto en las ondas como en la red, atender a ambos espacios y repensar sus prácticas desde una mirada transversal, global e integradora. Los primeros pasos ya están dados y la dirección que tome en estos años continuará delineando el modelo futuro de este medio de comunicación.

Bibliografía

- BALSEBRE, Armand (1996), *El lenguaje radiofónico*, Cátedra, Madrid.
- CALVO GUTIÉRREZ, Elvira y PADILLA CASTILLO, Graciela (2011), *Radio 3.0. Éxito durmiente*. En: Ortiz Sobrino, M.A. y López Vidales, N. (Eds.), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*, Fragua, Madrid.
- CASAJÚS, Lucía (2010), “Entrevista a Mariano Cebrián Herreros: «Internet es una enorme complejidad de procesos comunicativos»” en *Oficios Terrestres*, Vol 26, No 26. Recuperado el 23 de febrero de 2014 de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/oficiosterrestres/article/view/141>
- CASAJÚS, Lucía (2012), “La radio universitaria en las redes sociales: Características y posibilidades de desarrollo en un nuevo entorno” en Espino Narváez, C. y Martín Pena, Daniel (Eds.), *Las radios universitarias, más allá de la radio*, Editorial UOC, Barcelona.
- CEBRIÁN HERREROS, Mariano (2008), *La radio en Internet*, La Crujía, Buenos Aires.
- COBO ROMANÍ, Cristóbal y PARDO KUKLINSKI, Hugo (2007), *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*, Grup de Recerca d’Interaccions Digitals, Uni-

- versitat de Vic. Flacso México, Barcelona / México DF.
- FRANQUET, Rosa (2004), “Asalto a la Red. La batalla decisiva de los medios de comunicación online”, VII Congreso ALAIC, Universidad Nacional de La Plata. Consultado el 5/03/2013 en [http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Rosa%20Franquet%20\(Espana\).pdf](http://s3.amazonaws.com/lcp/alaic-internet/myfiles/Rosa%20Franquet%20(Espana).pdf)
- FRANQUET, Rosa (2003), “La radio ante la digitalización: renovarse en la incertidumbre” en Bustamante, E. (Coord.), *Hacia un nuevo sistema mundial de comunicación. Las industrias culturales en la era digital*, Gedisa, Barcelona.
- GONZÁLEZ CONDE, M. J. (2010), “La ciberradio, nueva alternativa de futuro para la radio” en Revista de estudios de juventud, nº88, 51-62.
- LÓPEZ, Débora (2009), “Radiojornalismo hipermidiático: tendencias e perspectivas do jornalismo de rádio all news brasileiro em um contexto de convergência tecnológica”, Tesis Doctoral, Universidade Federal da Bahia.
- MALLABIABARRENA ACERECHO, Itxaso y MESO AYERDI, Koldobika (2011), “Uso de las redes sociales en las televisiones autonómicas. Análisis del caso vasco EITB” en Verón Lassa, J.J. y Sabés Turmo, F. (Coord.) *La investigación en periodismo digital: algunos trabajos desde el ámbito universitario*, Asociación de Periodistas de Aragón, Zaragoza.
- MILITO, Carlos y CASAJÚS, Lucía (2009), “La radio en Internet, un breve marco teórico para la comprensión y el estudio del fenómeno” en Question, Vol 1, Nº 24, Facultad de

Periodismo y Comunicación Social, La Plata. Recuperado el 27 de enero de 2014 de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/862>

NOGUERA VIVO, José Manuel (2010), “Redes sociales como paradigma periodístico. Medios españoles en Facebook” en Revista Latina de Comunicación Social, 65. La Laguna, Universidad de La Laguna. Recuperado el 27 de enero de 2014, de http://www.revistalatinacs.org/10/art/891_UCAM/13_JM_Noguera.html

PEÑA JIMÉNEZ, Palma y VENTERO VELASCO, Manuel (2011), “Nuevas formas de participación en radio. Radio Tradicional y Redes Sociales”, en Ortiz Sobrino, M.A. y López Vidales, N. (Eds.), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de los contenidos*, Fragua, Madrid.

RODERO ANTÓN, Emma (2002), “La radio en Internet. El reclamo de un nuevo producto radiofónico diseñado para la red”, III Congreso Nacional de Periodismo Digital. Huesca. Recuperado el 7 de enero de 2014, de http://cuarto.congresoperiodismo.com/comunicaciones/rodero_comunica.doc

WARKENTIN, Gabriela. (2013), “Radio y redes sociales: la comunicación que viene”, en Instituto Mexicano de la Radio. Consultado el 29/03/2013 en <http://radiomexicointernacional.imer.gob.mx/radio-y-redes-sociales-la-comunicacion-que-viene/>

CAPÍTULO III

El análisis de las prácticas en Internet

Prácticas políticas y lúdico-creativas

en México y Argentina

*Por María Rebeca Padilla de la Torre,
Bianca Racioppe y Paula Porta*

El presente texto forma parte de una colaboración entre investigadoras de la línea de Tecnología/s y Soporte/s de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad de la Plata, Argentina y colegas pares del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México; que a su vez están integrados en la línea de investigación Escenarios de la Comunicación, del Cuerpo Académico de Estudios de la Cultura Contemporánea.¹

¹ Esta vinculación se insertó en el Coloquio Binacional de Investigadores en Comunicación Argentina-México (Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, AMIC y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata)

Introducción

Desde el surgimiento de la imprenta estamos atravesados por lo que se conoce como cultura mediática, esta categoría refiere a cómo los medios de comunicación reconfiguran los modos de producción y circulación de los bienes simbólicos, transforman nuestras prácticas y representaciones (Thompson, 1998; Mata, 1999). Ahora, este proceso de mediatización de la cultura se encuentra en una nueva fase: la digitalización, el pasaje del átomo al bit, en términos de Carlos Scolari (2008), que ha dado lugar a que las redes sociales *online* estén cada vez más presentes en la vida cotidiana, particularmente en la de los jóvenes. Constituyen nuevas formas de sociabilidad, de configurar la subjetividad, de construir el espacio público y, en consecuencia, la apertura de nuevas posibilidades.

Los objetivos de este texto son, en primer lugar, presentar un cuerpo de categorías de análisis para indagar: ¿Qué actividades llevan a cabo los jóvenes cotidianamente en Internet?, ¿En qué soportes o modalidades las llevan a cabo? En segundo lugar, en este texto se dan a conocer los resultados de dos estudios sobre Internet que exploraron las categorías políticas y las lúdico-creativas, en México y Argentina respectivamente.

Las categorías que en este texto se definen constituyen una herramienta de análisis para integrar un marco general de las prácticas cotidianas en la red y precisar el lugar que ocupan. Estas categorías que se exponen forman parte de los hallazgos

de un proyecto de investigación previo titulado "Ciudadanía Política en la Red. Análisis Sociocultural del Uso de Internet en Prácticas Políticas entre Jóvenes Universitarios". Este estudio se llevó a cabo en la ciudad de Aguascalientes, México y empleó la metodología de diarios en línea para identificar estas prácticas (Cohen, Leviton, Isaacson, Tallia, Crabtree, 2006; Markham y Baym, 2009). La aproximación basada en diarios, llevados por los propios jóvenes resultó una veta muy rica de información, que se abordó tanto cuantitativamente, identificando los porcentajes y frecuencias de estas prácticas, como cualitativamente, en este sentido se recuperó además la reflexividad de los propios sujetos de estudio.

El objetivo general de esta investigación fue identificar y analizar las prácticas políticas que realizan los estudiantes de nivel superior utilizando como soporte mediático Internet, con relación a instancias políticas formales para recuperar su reflexividad con respecto a estas prácticas y definir cómo asumen, a través de sus competencias comunicativas, una cultura política. Para lograrlo, la aproximación fue fundamentalmente sociocultural a través de una estrategia metodológica cualitativa e interpretativa. Un grupo de catorce alumnos universitarios, con distintos perfiles, registraron sus prácticas en Internet en diarios; este método se complementó con nueve sesiones presenciales quincenales (Padilla, Flores y Villalpando, 2012a).

La revisión de los diarios se realizó a partir de la teoría fundamentada (Coffey y Atkinson, 2003). A partir de ello,

surgieron las categorías y se construyó una matriz en donde se cruzan las que se refieren a las prácticas de los jóvenes y las que definen los soportes tecnológicos en los cuales los llevan a cabo, distinguiéndolas como categorías distintas. En los diarios se identificaron estas prácticas y modalidades, agrupándolas y definiendo su naturaleza, discutiéndolas entre el equipo de investigación, hasta que se logró que todas las prácticas registradas en los diarios se pudieran clasificar a partir de esta matriz.

Frecuentemente el estudio de las prácticas mediáticas se basa en categorías ya dadas, con mayor énfasis en el caso de las encuestas, sin embargo, no tienen un fundamento con la manera en la cual los jóvenes se vinculan con la tecnología. Esta interacción suele ser, no sólo más compleja de lo que las estadísticas nos reportan, sino además de que se transforma de manera acelerada. Por otra parte, se requieren categorías que no sólo aborden la centralidad de lo comunicativo de las tecnologías de información y comunicación, es indispensable cuestionar su relación con el sentido de las prácticas (Orozco, 2011).

Resulta necesario discutir los hallazgos en otros ámbitos, en contextos distintos del cual surgieron, por ello la colaboración entre investigadores de México y Argentina es valiosa para probar su potencia metodológica. La atención a las categorías de análisis no sólo a nivel teórico, sino de manera articulada con su operacionalización a nivel metodológico permite aportar para avanzar en los desafíos que presenta el

estudio de las dimensiones comunicativa y política de las tecnologías. Esta problematización se enmarca en la definición de los tres ejes de estudio que se integran en este texto: tecnología, ciudadanía y jóvenes.

Tecnología, Ciudadanía y Jóvenes

Ante todo es importante explicitar qué entendemos por tecnologías; desde qué lugar las pensamos y cómo, desde esa mirada, vamos a interpretar y analizar las relaciones y apropiaciones que los jóvenes establecen con la dimensión tecnológica. Consideramos que las tecnologías están producidas por sus contextos históricos y, por lo tanto, son siempre sociales (Williams; 1992). Los hombres y mujeres han sido siempre creadores de tecnologías, éstas no son una novedad y, por lo tanto, proponemos no pensarlas como “nuevas”, sino entenderlas en su proceso histórico. Siguiendo a Dubois podemos señalar que al nombrarlas como “nuevas” tecnologías estamos haciendo tabla rasa con toda la historia de lo tecnológico:

“Es en efecto evidente que esta idea de “novedad” asociada a la cuestión de las tecnologías funciona, primero y sobre todo, como un efecto de lenguaje, en la medida en que es producida, dicha y redicha hasta la saturación por los

numerosos discursos de escolta que no han cesado de acompañar la historia de esas tecnologías: en la época que fuera ante la emergencia de la fotografía en 1839, la llegada del cine a finales del Siglo XIX, la expansión de la televisión después de la segunda guerra mundial o la mundialización actual de la imagen informática (...) Es decir que esta retórica de lo nuevo es el vehículo de una doble ideología bien determinada: la ideología de la ruptura, de la tabla rasa y consecuentemente de rechazo de la historia. Y la ideología del progreso continuo. La única perspectiva histórica que adoptan estos discursos es la de la teleología. Siempre más, más lejos, más fuerte, más avanzado, etc.! Siempre adelante!" (Dubois; 2001: 10 y 11)

Desde una idea que comprende que las llamadas *nuevas* tecnologías se asientan y articulan con tecnologías anteriores (Silverstone, 2004) no desconocemos lo histórico y no pensamos desde una mirada de progreso lineal. Desde esta concepción, las tecnologías nunca serán entendidas simplemente como aparatos, sino desde lo sociocultural. Entonces, entendemos a las tecnologías y sus usos desde un pensamiento complejo que no se reduce a la linealidad determinista de causa- efecto, desde este marco de comprensión es que reconocemos que existen diferentes usos, apropiaciones y accesos.

Por su parte, entendemos a Internet, por un lado, como un espacio donde las personas comparten, conversan, se encuentran, constituyen redes de pertenencia y vínculo. Internet como una red de redes:²

“Las redes son formas muy antiguas de la actividad humana, pero actualmente dichas redes han cobrado nueva vida, al convertirse en redes de información, impulsadas por Internet. Las redes tienen extraordinarias ventajas como herramientas organizativas debido a su flexibilidad y adaptabilidad. Características fundamentales para sobrevivir y prosperar en un entorno que cambia a toda velocidad.” (Castells; 2001: 15)

Tal como señala Manuel Castells, las redes no son propias de la era de Internet; pero han cobrado otras dimensiones en este escenario. Y los medios de comunicación, desde la imprenta hasta nuestros días (retomando el título del libro de

2 Debemos aclarar que no es lo mismo Internet que la web. La web da cuenta de las páginas y sitios a los que se accede mediante un explorador y se enlazan mediante hipervínculos, mientras que Internet es un conjunto descentralizado de redes de comunicación interconectadas que utilizan la familia de protocolos TCP/IP. Esto se puede consultar en http://es.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web y en <http://es.wikipedia.org/wiki/Internet>. Último acceso 31-8-15.

Raymond Williams, 1992), han producido redes de vínculos más allá de la co-presencia física. Son esas redes, esas comunidades imaginadas (Anderson; 1993) las que los jóvenes habitan y transitan en la actualidad; comunidades a las que pertenecen más allá del anclaje geográficamente situado. En este punto es importante recuperar el concepto de mediatización de la cultura trabajado, entre otros autores, por Thompson (1998) quien lo describe como un proceso de transformaciones profundas e irreversibles en los modos de producir, distribuir y poner en circulación los bienes simbólicos a partir de la aparición de ciertas tecnologías como la imprenta que posibilitan, entre otras cosas, la separación entre los espacios de producción y recepción, y la reproducción en serie. Desde el momento de creación de la imprenta es que podemos referirnos a sociedades mediatizadas, sociedades en las que cada una de las prácticas está atravesada por lo mediático. Sin embargo, a más de cinco siglos del surgimiento de la imprenta, esos procesos de transformación se han dinamizado y, sin duda, son los jóvenes los que marchan a la vanguardia de estos cambios.

Las tecnologías digitales han profundizado las transformaciones en las percepciones del tiempo y el espacio, las definiciones de *lo real* y las constituciones de lo corpóreo. Además, han transformado los modos de organización y pertenencia, los modos de estar juntos y construir comunidad. María Cristina Mata señala “Los cuentos infantiles ocurren en países muy lejanos... Y por eso son cuentos... Porque ningún lugar es

muy lejano” (Mata, 1999: 84).³ Esta frase resume la profundización en las transformaciones del tiempo y el espacio, las transformaciones en los modos de vinculación y sociabilidad; ningún país es muy lejano y las *nuevas* redes nos permiten vincularnos y producir juntos.

Pero, por otro lado, Internet es también un espacio del Mercado. En este punto debemos hacer una salvedad: no podemos pensar a las tecnologías y a Internet como panaceas; pensarlas desde allí sería olvidar los entramados culturales y volver a la mirada simplificadora. Reconocemos las desigualdades de acceso, las diversidades de usos y los atravesamientos mercantiles que operan en las tecnologías; pero, siguiendo a Martín Barbero, creemos en la posibilidad del rediseño de esas tecnologías; en la posibilidad de generar otros usos, otros sentidos.

“Pero el rediseño es posible, si no como estrategia siempre al menos como táctica, en el sentido que ésta tiene para Certeau: el modo de lucha de aquel que no puede retirarse a “su” lugar y se ve obligado a luchar en el terreno del adversario” (Martín Barbero, 1991: 201)

3 María Cristina Mata retoma esta frase de una publicidad de Telecom.

Además consideramos que el proceso de mediatización, es decir nuestras maneras de estar y comprender el mundo marcadas por la existencia de los medios (Mata; 1999), no se agota al estar frente a los medios; por lo tanto las transformaciones que producen las tecnologías no se limitan a aquellos que tienen un acceso *pleno*; sino que transforman también a aquellos que tienen otro tipo de accesos. En este sentido, señala Manuel Castells:

“Pero la influencia de Internet trasciende al número de usuarios, ya que lo que importa es la calidad de los usos de la red. Actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de Internet. De hecho, quedar al margen de dichas redes es la forma de exclusión más grave que se puede sufrir en nuestra economía y en nuestra cultura.” (Castells; 2001: 17)

Además, es necesario reflexionar sobre el concepto de ciudadanía en la era de Internet con relación a cómo las prácticas políticas en la red lo redefinen. Hermes (2006) afirma que las tecnologías de comunicación han impactado las prácticas ciudadanas; esto constituye una pregunta clave que se deberá resolver. Históricamente, la ciudadanía se ha entendido con

relación a la formación de la opinión pública y un elemento esencial para ello ha sido la prensa. Sin embargo, las prácticas periodísticas han tenido transformaciones significativas por el creciente acceso a contenidos mediáticos que no necesariamente provienen de fuentes periodísticas institucionalizadas.

Las características de Internet abren las posibilidades para que las personas se integren entre sí y conformen públicos, en el sentido de compartir identidades y marcos culturales comunes. Por estas razones, se vuelve muy pertinente la perspectiva de Hermes para situar las posibilidades y el papel de Internet en la conformación de la ciudadanía contemporánea. Los vínculos culturales, en ciertas situaciones detonantes, se vuelven conexiones entre ciudadanos preocupados y dispuestos a participar en asuntos públicos.

Otra categoría clave acerca de la que debemos reflexionar es la de juventud. El concepto de joven ha cambiado a través de los años e incluso esta categoría podría pensarse como relativamente nueva ya que, como plantea Rossana Reguillo (2000), la juventud es una invención de la posguerra cuando la sociedad empezó a reivindicar a los jóvenes como sujetos de derecho; pero también como sujetos de consumo.

Siguiendo a Margulis y Urresti (2008: 24) podemos pensar la juventud como “plus de energía, moratoria vital (y no sólo social como dicen todos los estudios) o crédito temporal es algo que depende de la edad, y esto es un hecho indiscutible.” Los jóvenes, entonces, son aquellos que tienen “capital temporal”

por estar *lejos* de la muerte. Si bien esta moratoria vital sería una especie de rasgo común, es importante tener en cuenta que hay múltiples maneras de ser joven y que estos modos tienen que ver con las desigualdades de clase, las diferencias de género, las diferencias de pertenencia institucional, entre otras. Por eso, estos autores señalan que “no se puede obviar ninguna de las dos rupturas objetivantes -la cronológica y la sociocultural- si se quieren evitar los peligros del etnocentrismo de clase y del fetichismo de la fecha de nacimiento” (Margulis y Urresti; 2008: 24 y 25)

Los mismos autores describen otro aspecto importante para definir la juventud: el de la memoria social incorporada. Esta categoría se vuelve central ya que da cuenta de la experiencia social vivida, de los modos en que las personas se han socializado y ése es un punto de inflexión para pensar la relación con las tecnologías desde el sentido de los *climas de época compartidos*: podemos ejemplificar con experiencias que van desde generaciones marcadas por la guerra, por crisis económicas hasta por haber compartido acontecimientos como la llegada del hombre a la luna o la fama de algún cantante. En relación a los medios podemos pensar en lo que implicó el acceso a la radio, a la televisión, a las computadoras para las distintas generaciones que *crecieron* con estas tecnologías.⁴ Sin embargo,

4 Los autores aclaran esta categoría explicando: “Por ejemplo, respecto a la dictadura militar, no es lo mismo haber nacido antes, durante o después de ella, esas diferen-

más allá de tener en común este contexto temporal, es importante entender que estas experiencias van a estar atravesadas por diferencias y desigualdades que exceden a la cuestión generacional. Sería muy simplista pensar que todos los jóvenes viven y experimentan los procesos, por ejemplo los usos de las tecnologías, de la misma manera; por eso reconocemos que hay múltiples maneras de ser jóvenes y compartimos con Reguillo (2000) que los consumos culturales juveniles -y en la actualidad esos consumos se ven atravesados por las tecnologías e Internet- son un lugar de negociación-tensión con los significados sociales; se constituyen en forma de identificación-diferenciación social.

Prácticas cotidianas en Internet entre jóvenes

Anthony Giddens (2001) propone que la clave para entender la sociedad es indagar en el proceso de reproducción de lo social por sus actores constituyentes, es decir, en las conexio-

cias son estructurales, y conforman la materia de la historia en su facticidad aunque admita, después, variadas formas de elaboración. Si ser joven es estar con un paraguas generacional ante la vejez y la muerte, lo cual implica una invariancia respecto a la clase, también hay que tener presente este concretísimo posicionamiento de experiencia, memoria, recuerdo y expectativas respecto de las generaciones precedentes." (Margulis y Urresti; 2008: 26)

nes entre estructuración, procesos realizados por el quehacer de sujetos activos, y estructura, las propiedades abstractas del orden social. “...toda reproducción es necesariamente producción: la simiente del cambio existe en cada acto que contribuye a la reproducción de cualquier forma “ordenada” de la vida social.” (Giddens; 2001:127) Entonces, el estudio de la cotidianidad conlleva implicaciones políticas y conceptuales del análisis de la realidad social. Significa reconocer que las prácticas cotidianas, consideradas como naturalizadas, se constituyen en las prácticas que estructuran el orden social.

Pierre Bourdieu (1999) construye un marco teórico-metodológico para el estudio del sentido práctico en las prácticas sociales, “lugar en donde se lleva a cabo el *modus operandi* de los productos objetivados y los productos incorporados de la práctica histórica de las estructuras y los habitus.” (pág. 92) La lógica práctica es precisamente la manera en la cual las prácticas adquieren coherencia y resultan en productos igualmente coherentes con ellas y entre sí, como lo son los sistemas simbólicos. En un estudio no es suficiente aprehender los rasgos de los sistemas simbólicos, sino asumir la tarea de comprender cómo son producidos. Este autor ha explicado que los sistemas simbólicos deben su “coherencia práctica” a su unidad y también a sus contradicciones, que son igualmente necesarias desde la lógica de su génesis y funcionamiento. Es decir, a través del análisis de las “prácticas” es posible acceder a los universos del sentido, debido a que

ambos, el sentido y la práctica, se encuentran encerrados en sí mismos, integrados a partir de un sistema de principios generadores o *schémes*.

A partir de este marco, las prácticas se definen como:

“(…) las operaciones multiformes y fragmentarias que constituyen los modos de empleo de las innovaciones tecnológicas mediáticas y una forma de analizarlas es a través de “la lógica práctica” en la cual se dan, es decir en su *habitus* o “contexto de uso”. Se asume que se insertan en las lógicas tecnológicas y económicas de la producción que configuran sus características textuales y materiales, en un interjuego de constricción y a la vez de posibilidades, diversas y activas de su apropiación interpretativa y uso, constituyendo una mediación por sus posibilidades de articularse con otras prácticas sociales. La noción de “prácticas mediáticas” permite entenderlas de manera más amplia que sólo con base en el objeto o texto mediático” (Padilla, 2012b: 31-32)

En este sentido, a través de las narraciones de los jóvenes de su cotidianidad en la red en los diarios en línea se infirieron las prácticas que en este texto se presentan, las cuales precisamente implican sentidos, es decir una lógica prácti-

ca. Este fue el criterio principal para la clasificación de estas prácticas como categorías de análisis. Es decir, independientemente de la variedad de actividades y el soporte tecnológico en el cual se llevaran a cabo, lo que prevaleció para identificar la naturaleza de una práctica, fue su sentido, como por ejemplo, el comercial. Una vez que se definieron estas categorías, la clasificación se trabajó con base en el software para codificación Atlas.ti., este software permitió trasladar los datos a Excel y cuantificar frecuencias y porcentajes y además tener los bancos de datos de las frases de los diarios que correspondían a cada categoría analítica de las prácticas.

En una primera etapa, se identificaron diez diferentes tipos de prácticas que se realizaron en Internet, entre ellas las políticas. Esta primera clasificación permite el acceso a los universos del sentido que adquieren, como lo argumenta Bourdieu. Precisamente, en una segunda etapa se trabajaron de manera particular los sentidos en las prácticas políticas, distinguiendo tres: política formal, subpolítica y subactivismo, de acuerdo a Beck (1997). Más adelante se definirán y ejemplificarán, en un apartado en particular, pero antes se presentan las prácticas que fueron identificadas, en orden alfabético, entre ellas las políticas. En el anexo no. 1 (al final del documento) se propone una matriz para el análisis de las prácticas y los soportes tecnológicos.

Prácticas realizadas en Internet por los jóvenes:

- *Comerciales*: Se definen como prácticas que tienen objetivos orientados a la búsqueda de opciones para adquirir o contratar diversos productos y servicios en el mercado.
- *De entretenimiento*: Son prácticas en donde se hace uso de distintos marcos o soportes en los cuales se pueden realizar actividades de entretenimiento con relación a juegos, tanto individuales o en grupo, y con relación a las industrias culturales como televisión, cine y música.
- *De información para usos personales y recursos técnicos*: A través de estas prácticas se emplean las posibilidades en red para obtener información, programas y aplicaciones que pueden emplearse en la vida cotidiana, o apoyar con información para resolver problemas o tomar decisiones y en ocasiones para planear y realizar actividades fuera de lo usual, como la organización de un viaje.
- *De información sobre lo público*: Tiene como objetivo ampliar el conocimiento sobre asuntos o temas de interés general para distintos planos espaciales desde lo local hasta lo internacional, y en diversos ámbitos o aspectos como lo político, lo social, cultural, científico, espectáculos. El ejemplo más claro sería la consulta de la agenda pública en las noticias.

- *Educativas/Académicas*: Se refieren a prácticas que apoyan los objetivos y procesos educativos relativos a la enseñanza-aprendizaje en instituciones formales o tomando en cuenta modalidades no formales como cursos en línea u otros. Por otra parte, en este rubro también se consideran las prácticas en línea que apoyan tareas no estrictamente educativas, sino con relación a la generación del conocimiento o de investigación.
- *Laborales*: Las modalidades de Internet son apropiadas para llevar a cabo prácticas que se relacionan con un empleo formal o trabajo informal, el cual tenga como fines poner a disposición de otros bienes o un servicio a cambio de algún beneficio, principalmente económico, aunque pueden darse otras formas de pago, claramente establecidas de antemano a través de un contrato.
- *Lúdico-creativas*: Se emplean las diversas posibilidades en la red por parte del usuario para diseñar o aportar a la realización de una producción creativa propia o en conjunto con otros, en términos de generar un producto escrito o audiovisual.
- *Políticas*: Entendemos por prácticas políticas aquellas que tienen como fin una participación ciudadana en términos de cumplir con sus obligaciones o hacer valer sus derechos, principalmente con relación a instituciones políticas formales, como elecciones de gobernantes y representantes o formar parte de la membresía y militar

en partidos políticos. Además, lo que se considera como subpolítica (Beck, 1997), en donde se participa en organizaciones o movimientos sociales ciudadanos, no gubernamentales que tengan fines de participación o búsqueda de un cambio en los asuntos y problemas públicos.

- *Sociables*: Estas prácticas se centran en las relaciones personales con otros usuarios en Internet, principalmente de amistad y afectivas en las cuales el objetivo es la misma comunicación en el sentido de la función fáctica de Jacobson.

- *Trámites administrativos y/o ciudadanos*: Se entienden como las prácticas que tienen como objetivo llevar a cabo una tarea concreta generalmente bancaria o burocrática. Se relaciona con las comerciales y políticas, pero a diferencia de la primera no tiene como fin una compra, sino sólo transacciones monetarias o de pago de servicios o compras previas. En el caso de lo político, aunque en sentido estricto hay actividades burocráticas que constituyen obligaciones ciudadanas como el pago de impuestos, la diferencia es que son trámites en donde no hay una toma de decisión sino sólo una actividad específica.

El objetivo de este texto no es dar a conocer con detalle los resultados de los porcentajes de estas prácticas en el grupo de estudio a partir del cual surgieron, porque la intención es trabajarlas para el análisis que trascienda el caso e incluso

cuestionar si en contextos distintos son diferentes las prácticas y su frecuencia. Sin embargo, es importante compartir que, a pesar de que los sujetos de estudios fueron jóvenes universitarios con un mayor acceso a las tecnologías de información y comunicación y a un nivel escolar que no alcanza la mayoría de la población juvenil, en el contexto de México, prevalecieron las categorías, es decir los sentidos sociables y de entretenimiento en las prácticas cotidianas de los jóvenes en Internet.

Entre el grupo de estudio, a lo largo de cuatro meses, se observó que las prácticas políticas representaron apenas el 4.84%, mientras que las sociables, el 28.75% y de entretenimiento, 23.55%, estas dos últimas, en conjunto, representaron más de la mitad de las prácticas que realizan en Internet: el 52.3%. Llama la atención además el bajo porcentaje de las prácticas lúdico-creativas, apenas el 2.41%, que se refirieron a la capacidad productiva y de creación en Internet. Estos datos muestran que las prácticas se centraron predominantemente en su papel como usuarios y consumidores, y que las actividades de generación de contenidos, que sugiere la noción de “prosumidor”, son aún de bajo perfil.⁵

⁵ La noción de un “prosumidor” se deriva de la integración de dos palabras: productor y consumidor; y se refiere a que los usuarios en la red pueden generar, es decir producir contenidos, a la vez que consumirlos. Esta noción se ha incorporado de manera reciente a las discusiones teóricas y al estudio de las prácticas en red, las cuales

En la investigación fue quedando claro que las prácticas son distintas a las plataformas o soportes tecnológicos, estos se refieren a las posibilidades técnicas en donde llevar a cabo las prácticas que se acaban de describir. En la revisión del estado del arte, particularmente en el caso de la aplicación de algunas encuestas, se identificó que suele confundirse las prácticas con el soporte. Por ejemplo, las prácticas sociables se vuelven sinónimo del uso de las redes sociales como Facebook u otras. Analíticamente son planos de análisis distintos porque en Facebook se pueden llevar a cabo prácticas con los diez sentidos anteriores, es decir se puede comprar y vender, hacer comunicación política, llevar a cabo tareas educativas o trámites burocráticos, entre otras. Es decir, en cada una de las modalidades de los soportes tecnológicos en la red se pueden realizar prácticas con diversos sentidos. A pesar de que prevalezcan ciertos sentidos de uso en una plataforma en concreto, no significa que se empleen sólo para uno de ellos, incluso se vuelve un prejuicio.

Por ello, la matriz de análisis que se presenta en este texto permite estudiar el sentido de las prácticas con relación a otros y distinguiendo los soportes en los cuales se llevan a

se centran en la falta de un modelo de comunicación alternativo a los generados en torno a la comunicación masiva "de uno a varios" que explique las nuevas posibilidades que Internet abre, sin embargo éstas se dan con significativas diferencias y desigualdades (Scolari, 2008).

cabo, lo que conduce a una metodología más precisa para la comprensión de las prácticas de los jóvenes en Internet. Por otro lado, las nueve principales plataformas o soportes identificados fueron los siguientes:

Principales plataformas y soportes empleados por los jóvenes en Internet:

- *Sitios/portales*: Páginas que brindan información, para consultar. Ejemplo: los sitios oficiales de instituciones, empresas, proyectos, etc.
- *Blogs*: Bitácoras de auto-publicación, que permiten cierta interacción a partir de comentarios e hiperenlaces. Ejemplo: Blogger, Wordpress.
- *Multimedia*: Sitios que permiten consumir contenidos de audio, video, animaciones, etc., sin la necesidad de descargarlos. Ejemplo: Series Yonkies, Cuevana, Películas ID, YouTube, Vimeo, etc.
- *Correo electrónico*: Sitios que permiten el intercambio de mensajes y archivos, entre usuarios, a través de la red. Ejemplo: Gmail, Hotmail, Yahoo.
- *Plataformas operativas*: Sistemas que permiten realizar tareas, tales como trámites administrativos, actividades académicas y laborales, descarga de programas o controladores, entre otras. Ejemplo: E-Siima, Moodle,

BlackBoard, Google Docs, SAT, banca en línea.

- *Redes sociales*: Sitios de interacción en línea, a partir de la publicación de un perfil personal público o semi-público. Permiten compartir comentarios, fotografías y otros materiales multimedia, enviar mensajes, chatear, etc. Ejemplos: Facebook, Twitter, MySpace, etc.
- *Mensajería instantánea*: Programas que permiten la interacción en línea, en tiempo real, por lo general de uno a uno, aunque también es posible que varios usuarios participen en una misma conversación. Generalmente, el intercambio es de texto, aunque también puede ser de voz y de imagen. Ejemplos: Messenger, GTalk, Skype, etc.
- *Plataformas de entretenimiento*: Sistemas que permiten jugar en línea y/o descargar recursos de entretenimiento, como audio, video, etc. Ejemplo: WoW (World of Warcraft), Second Life, Ares, Taringa, etc.
- *Foros*: Plataformas especiales para desarrollar actividades de discusión, producción y generación de contenidos, en una red de usuarios. Permiten también otras interacciones entre usuarios, por medio de juegos y mensajería instantánea. Ejemplo: California, Nocturna.

En una serie de encuestas que se realizaron a estudiantes de la materia Comunicación y Medios cátedra 2 de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Argentina, en la que se indagó acerca de los usos de Internet, se obtuvo,

entre las principales respuestas, que los estudiantes se conectan para buscar información, ponerse en contacto con docentes, mirar videos en YouTube y acceder a Facebook. En los casos de estudiantes que vienen desde otras ciudades del país a estudiar a La Plata también se reconoce el uso de los videochats (principalmente Skype) para hablar con sus familias y, en algunos casos, el acceso a diarios *online* de sus localidades de origen para mantenerse informados. Otro de los consumos importantes en los espacios *online* es el de la música. Muchos señalaron también leer textos en pdf, especialmente los que se comparten en las webs de las cátedras.

En los últimos años el uso de los celulares llamados *inteligentes* ha colocado al servicio de mensajería WhatsApp como uno de los más utilizados, los estudiantes crean grupos de diversas pertenencias: amigos, compañeros de estudio, gente con quienes comparten alguna actividad como la práctica de un deporte. Muchos, especialmente aquellos que vienen de otras ciudades, acceden a Internet sólo a través del celular y, a veces, hasta leen en esas pantallas. Una práctica común del uso de celulares durante las clases es buscar datos en Google y sacar fotos de lo que el docente escribe en el pizarrón o proyecta a través de una presentación multimedial.

Si bien los resultados de estas encuestas se toman de un número reducido de casos –estudiantes de una materia de una Facultad específica- y que, además, da cuenta sólo de las prácticas de un sector que tiene acceso a la educación supe-

rior, consideramos interesante compartirlo porque señala algunos puntos de relación con el trabajo más extendido que se realizó en la Universidad de Aguascalientes. Y si bien el objetivo de la encuesta era conocer el perfil del estudiante de la materia para tener una aproximación a sus consumos en Internet, la lectura de estos datos puede resultar interesante para reflexionar en torno a usos y apropiaciones.

Prácticas políticas entre jóvenes ciudadanos en Internet

En los anteriores apartados se explicó la matriz más amplia de las categorías de análisis de la investigación realizada en Aguascalientes que prevalecieron en cuanto a las prácticas, sus sentidos y los soportes en los cuales se efectuaron, ahora se darán a conocer las prácticas de naturaleza política que se definieron. Este estudio tuvo como base el pensamiento de Beck (1997), el cual ha sido trabajado por Bakardjieva (2010) para explorar las prácticas de los jóvenes en Internet que sean relevantes para su ejercicio ciudadano. Se asumió, de acuerdo a esta autora, la operacionalización de lo político considerando los tres niveles de participación ciudadana que propone Beck como categorías de análisis para distinguir distintos tipos de prácticas políticas en Internet: 1) en la política institucional formal; 2) en la subpolítica, que define como la participación

en organizaciones civiles y movimientos sociales y 3) en el subactivismo, el cual significa indagar en la esfera de lo cotidiano y privado la gestación y emergencia de los sentidos políticos. Esto último tiene relación con la idea de “los nuevos sentidos en la política” de Lechner (2002).

Beck argumenta (1997) que la política requiere ser reinventada. En su teoría sobre la modernidad reflexiva considera un error categorial entender la política sólo con relación al Estado, a un sistema político en particular. La política no puede limitarse a las prácticas y monopolios de los agentes e instituciones políticas, desde el punto de vista “de arriba”, es imprescindible abrir la comprensión a lo “subpolítico”, es decir a la capacidad de auto-organización de lo político, desde diversos campos de la sociedad, “desde abajo”. La subpolítica se conforma por agentes sociales y colectivos externos del sistema político que lo cuestionan y compiten con él por configurar lo político. “En otras palabras, lo político irrumpe y se manifiesta más allá de las responsabilidades y jerarquías formales. Esto lo malinterpretan sobre todo aquellos que identifican inequívocamente política y estado, el sistema político, las responsabilidades formales y las carreras políticas con dedicación plena. Estamos introduciendo aquí, por una razón muy sencilla, un concepto expresionista de la política” (Beck, 1997: 33).

Bakardjieva (2010) señala que para comprender el estudio de las prácticas políticas en la red, particularmente la de los jóvenes, no podemos limitarnos a estas dos categorías que ex-

plícitamente define Beck, agrega el nivel de “subactivismo”, como un nivel previo, latente, con base en las micro-interacciones entre individuos como las pequeñas conversaciones a partir de las cuales es posible que se gestione una iniciativa de subpolítica o una participación en la política formal. “Con base en la definición de subpolítica de Beck, se puede describir como la política a pequeña escala, de decisiones y acciones individuales que no se insertan en un marco político o de organización ciudadana, en sentido estricto, y que permanece como parte de la vida cotidiana” (Bakardjieva; 2010: 134).

Las anteriores fueron las bases teóricas de los criterios para analizar con mayor detalle las prácticas que se identificaron como políticas en los diarios de los jóvenes. En el caso de esta investigación, las prácticas de subactivismo político fueron las más frecuentes, con un 32.18%, seguidas por las de política formal que fueron del 19.02% y las subpolíticas representaron las más escasas, con sólo un 1.44%. Estos resultados no pueden generalizarse y por ello es necesario considerar las características del contexto concreto y el momento histórico en el cual se llevó a cabo el estudio.⁶

6 Por ejemplo, en el caso de México, en el Distrito Federal o ciudad de México, capital del país, históricamente ha sido más visible la participación de los jóvenes a través de marchas y en manifestaciones en plazas públicas, en comparación a lo que acontece en la ciudad de Aguascalientes con una cultura política de manifestaciones públicas menos evidentes. Los datos de este estudio se levantaron en el 2010

Parece ser que el papel de Internet en las participaciones más comprometidas de los jóvenes en la vida política, sea en las instituciones formales o como activistas, está relacionado con las características históricas y de la cultura política del contexto, y fundamentalmente refuerza las ya existentes (Tufté, 2015). Por ello, es necesario llevar a cabo el análisis de las prácticas en Internet en distintos contextos y contrastarlas entre sí. En los siguientes tres cuadros se muestran las prácticas y los soportes tecnológicos que los jóvenes reportaron que realizaron en el estudio, éstas se agruparon de acuerdo a las categorías o sentidos que se describieron antes.

antes de las manifestaciones del movimiento #yosoy132 en el 2012 y del suceso de Ayotzinapa en el 2014 donde desaparecieron estudiantes normalistas provocando en todo el país manifestaciones, siendo las más numerosas en la ciudad de México. Posteriormente, en el 2013 se realizó otro estudio, aplicando la Encuesta Jóvenes, Internet y Prácticas Políticas (EJIPP 2012) en donde los resultados mostraron que estas tendencias se mantuvieron (Padilla, 2013).

Cuadro no. 1 Prácticas de política formal que realizan los jóvenes en Internet

Soportes	Prácticas
Correo electrónico	Enviar correo promoviendo o criticando a candidatos.
Facebook	<p>Aceptar la invitación de los candidatos. Revisar sus perfiles. Aceptar pertenecer a un grupo de promoción o hacerse fan de un candidato. Revisar qué amigos tienen en común con un candidato. Sugerir a otros que agreguen como amigo a un candidato. Subir información y/o fotos realizando actividades de apoyo en la campaña de un candidato y etiquetar en ellas a varios amigos. Publicar encuestas sobre intención del voto. Contestar encuestas sobre preferencias de voto. Revisar las encuestas sobre preferencias de voto. Invitar a votar por un candidato o partido Poner en su foto de perfil la foto del candidato(a) por quien van a votar. Revisar las fotos de los muros de los candidatos. Invitar a reuniones con candidatos (desayuno, comida, evento musical). Invitar a formar parte de un grupo de apoyo juvenil a un candidato.</p>
Foros de discusión	Participar en foros de discusión.
Mensajería instantánea	<p>Platicar con los amigos sobre los candidatos. Promover un candidato.</p>
Sitios	Revisar los sitios de los candidatos, leer sus propuestas.
Twitter	<p>Seguir a candidatos. Ser seguidos por los candidatos.</p>

Cuadro no. 2 Prácticas de subpolítica que realizan los jóvenes en Internet

Soportes	Prácticas
Blogs	Leer, comentar o escribir en blogs que defienden una causa.
Correo electrónico	Enviar y reenviar correos con mensajes de apoyo a alguna causa.
Facebook	Enterarse de marchas en defensa de alguna causa. Expresar su apoyo o intención de participar en la marcha.
Mensajería instantánea	Conversar con amigos sobre posibles soluciones a problemáticas concretas.

Cuadro no. 3 Prácticas de subactivismo que realizan los jóvenes en Internet

Soportes	Prácticas
Blogs	Participación en blogs de crítica política.
Correo electrónico	<p>Recibir mensajes que hacen críticas al gobierno actual.</p> <p>Recibir mensajes que critican a candidatos durante la campaña.</p> <p>Recibir mensajes que exhortan al compromiso y a la civilidad.</p> <p>Reenviar mensajes sobre asuntos que les interesen, críticas al gobierno o al sistema.</p>
Facebook	<p>Revisar quiénes apoyan una causa.</p> <p>Unirse a grupos de apoyo a causas –lo menos–.</p> <p>Dar clic en “me gusta” en publicaciones sobre los candidatos.</p> <p>Publicar notas para subrayar su acuerdo o desacuerdo respecto a problemáticas y asuntos concretos.</p> <p>Publicar comentarios con su opinión sobre algún tema o candidato.</p> <p>Seguir a perfiles falsos de políticos para hacer críticas.</p> <p>Seguir a periódicos para informarse.</p>
Foros de discusión	Participar en foros de discusión.
Mensajería instantánea	Discusión y crítica sobre temas políticos, con amigos.
Sitios	Leer noticias, en periódicos en línea.
Twitter	Seguir noticias.
YouTube	Revisar vídeos críticos sobre el gobierno.

Prácticas lúdico-creativas que encuentran en Internet un espacio de producción y circulación

A partir de la investigación realizada por el Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (Padilla, 2014), acerca de las prácticas políticas de los jóvenes en Internet, podemos establecer una línea de continuidad con la investigación que, desde el IICOM, se desarrolló con relación a la transformación en los modos de gestión, producción y circulación de las intervenciones artísticas en el espacio de Internet.⁷ En el marco de este trabajo se pretendía indagar lo que en este artículo se ha definido como las prácticas lúdico-creativas, poniendo especial énfasis en la producción y distribución de contenidos artísticos por circuitos alternativos a los de las grandes industrias culturales.

Es en un contexto atravesado por lo tecnológico que los modos de producir y circular lo cultural-artístico se transfor-

7 En esta investigación que se desarrolló entre 2013 y 2014 participaron: Paula Porta (directora), Carlos Milito (co-director) Integrantes: Claudia Rotouno, Diego Díaz, Yanina Di Chiara; Bianca Racioppe; Luciana Aón; Natalia Zapata, Rocío Cerdá; Lucrecia Gandolfo; Mariano Cordovin; Romina Irimia, Francisco Nihuen Paladino; Carla Tous; Guadalupe Iza; Lisandro Murga; Natalia Faisca Ribero, Anabel Urdaniz, Natalia Ferrante, Soledad Vampa, Carolina Gazovic, Gisela Assinato. El título del proyecto era "Gestión online/offline del arte. Transformación en los modos de gestión, producción y circulación de las intervenciones artísticas: del territorio a la web" y estaba enmarcada en el Programa de Incentivos a docentes investigadores del Ministerio de Educación de la Nación argentina.

man y también los modos de intervenir en el espacio público. Internet se ha constituido en un espacio de lo *semi público*, que permite continuar en lo *online* (trastocando las dimensiones temporo/espaciales) las redes generadas en lo *offline*. Pero en esa creación de otras redes las producciones realizadas en el espacio público tradicional -el de la calle, las plazas- se transforman y adquieren otras lógicas, otras maneras de ser relatadas.

Ante todo, debemos explicar que nos referimos a lo *online* para pensar las prácticas que se dan en Internet y a lo *offline* para pensar las que se dan en el territorio físico (Winnocur, 2006). Es importante señalar que esta separación es a fines analíticos, ya que no consideramos que puedan pensarse como espacios separados, sino como escenarios de acción que se imbrican y se yuxtaponen continuamente.

Para el desarrollo de este trabajo retomamos dos casos concretos que dan cuenta de otros modos de gestionar lo artístico atravesados por las tecnologías: el de los graffitis que, transformando su anclaje territorial, circulan y se reapropian en la web; y el de sellos musicales que tienen existencia a partir de la creación de plataformas *online*. En algunos casos, además, estos sellos utilizan licencias Creative Commons que permiten la copia, la circulación y la deriva produciendo una ruptura con los modos tradicionales de gestionar la “propiedad” intelectual. Estas experiencias se caracterizan por la autogestión y, como señalábamos antes, se distribuyen por

circuitos paralelos a los de las industrias tradicionales; por lo que Internet y las tecnologías se constituyen en una parte estructural de estos procesos.

Desde este lugar, pensamos al arte vinculado a lo político, comprendiendo que tiene algo que decir más allá de las lógicas del Mercado. Los graffitis tienen una historia anclada a un arte de los márgenes, de la disputa, de las luchas; pero qué pasa cuando esas producciones empiezan a circular en Internet ¿qué sentidos entran en juego? ¿Qué luchas por el espacio se dan? ¿Qué se genera específicamente con las intervenciones artísticas y las imágenes de éstas en el *ciberespacio*? ¿Qué otros modos de gestión intervienen?

Uno de los casos que trabajamos en la investigación fue el de *Volver a habitar*, una propuesta de intervención artística en distintos muros de la ciudad que tenía como objetivo principal construir memorias acerca de la terrible inundación que afectó a La Plata el 2 de abril de 2013. El grupo impulsor del proyecto estaba integrado por jóvenes con distintos perfiles: fotógrafos, artistas visuales, comunicadores, músicos. Los graffitis estaban a cargo del artista conocido como Luxor; pero todo el equipo participaba en la recolección de los relatos, el registro del proceso de producción de las pintadas y el diseño de las plataformas de comunicación del proyecto: YouTube y Facebook, principalmente. En este sentido, explica Florencia Cariello que realizaba la fotografía:

“(…) a través de la fotografía se pueden conservar las imágenes de los que fueron los momentos en que se produjo esa situación artística o cómo fue la obra terminada. No es lo mismo un cuadro que vos tenés en tu casa, que ese cuadro va a perdurar durante un montón de tiempo eso no es lo que pasa. No sabés si no va a venir alguien y lo va a intervenir mañana mismo, con cosas que a vos te pueden gustar como artista o no. Lo que tiene de bueno la fotografía en estos casos es que apoya mucho el arte urbano en ese punto, poder hacer todo un registro del proceso y del trabajo terminado. Muchas veces el valor de ese registro es mucho mayor que la pared en sí misma porque después la pintura se salta o corre o se rompe” Florencia Cariello (fotógrafa de *Volver a habitar*, entrevistada en el marco de la investigación)

Es decir que la fotografía daba la posibilidad de conservar un arte pensado para intervenir en lo urbano y que, por lo tanto, se presenta como efímero frente a las condiciones climáticas, el uso del espacio por otros graffiteros o artistas o incluso la posible intervención del Estado *repintando* las paredes.⁸ Además, las fotos subidas a la página de Facebook permitieron la circulación

⁸ A fines de 2006, durante la gestión del intendente Julio Alak, se aprobó una ordenanza que multaba las pintadas, los graffitis y la pegatina de afiches. Esta campaña

de esos murales más allá de los límites geográficos, convirtiéndose, por ejemplo, en fotos de perfil o de portada de personas de distintos puntos. “Las redes sociales nos ayudaron a hacer conocer nuestro proyecto y también a poder juntar la plata que necesitábamos y a difundirnos como proyecto o como colectivo.” Florencia Cariello (fotógrafa de *Volver a habitar*, entrevistada en el marco de la investigación)

Otro aspecto a destacar es que el financiamiento de *Volver a habitar* se consiguió a través del crowdfunding, es decir mediante la contribución de personas que aportan sumas de dinero a través de plataformas digitales convirtiéndose de esta manera en productores del evento.⁹

“(…) también, idea.me,¹⁰ ese es el primer lugar, hicimos en paralelo el Facebook y el idea.me para que la gente se meta y colabore, fueron esas tres plataformas, tres canales fuertes: Facebook, YouTube, Idea.me. Lo de idea.me surgió cuando pensamos el proyecto, fue in-

se llevó a cabo bajo la consigna “La Plata ciudad limpia” y, paradójicamente, se blanquearon los muros de la ciudad para pintarles esta consigna.

9 Para un mayor desarrollo del análisis del proyecto *Volver a habitar* se puede leer el artículo PORTA; Paula y equipo (2014); “Del territorio a la web. Internet, espacio público e intervenciones artísticas”; Anuario de investigaciones 2013, publicado en noviembre de 2014; Facultad de Periodismo y Comunicación Social; La Plata. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/OBzPwp8BQBrW3ZnnpnV3FX1ZuQkk/view?pli=1>

10 Idea.me es una plataforma que permite organizar crowdfunding.

mediato, cómo financiamos y nos pareció la forma más rápida y colaborativa.” Matías David López (comunicador, integrante del proyecto *Volver a habitar* entrevistado en el marco de la investigación)

En el caso de los sellos discográficos que utilizan plataformas web para la distribución de sus producciones (y que pocas veces tienen fabricación material) la articulación en el espacio de Internet es clave; es Internet la que permite la conformación de esos emprendimientos gestionados por los mismos artistas, borrando la figura de los intermediarios y las productoras. Las tecnologías les facilitan la grabación de los discos y, si bien mantienen ciertas lógicas propias de la Industria discográfica como el “lanzamiento” de Cds *completos* que incluyen entre 10 y 14 tracks y tienen arte de tapa; también retoman dinámicas propias de los entornos digitales al compartir sus temas individualmente en plataformas de descarga *online*. En estos proyectos, los sitios webs son los que dan origen a los sellos, es allí donde se nuclea y se reconocen como integrantes de un mismo colectivo. Pero, y esto es importante resaltarlo, esas redes que construyen en los espacios *online* surgen de redes de vínculos previas basadas en proyectos previos, en espacios físicos compartidos, en amistades. Es decir que Internet no funda estos vínculos; pero les otorga una identidad diferen-

te a la que tendrían si permanecieran anclados al territorio geográficamente situado.

Si bien, y tal como se desprende de la investigación realizada en Aguascalientes, la participación porcentual de los jóvenes en las prácticas definidas como lúdico-creativas es baja; es interesante preguntarse por las potencialidades que le abre Internet a estos grupos específicos que trabajan desde la autogestión. Y en este contexto tecnológico también es interesante plantear que lo que se entendía como creación se ha ido transformando porque, en palabras de Nicolás Bourriaud (2009), la creación ya no puede pensarse como un *estar en el origen*, sino que en el mashup, en el remix, en el collage, es decir en el recombinar producciones previas, también podemos encontrar *creaciones*.

“Las nociones de originalidad (estar en el origen de...) e incluso de creación (hacer a partir de la nada) se difuminan así lentamente en este nuevo paisaje cultural signado por las figuras gemelas del deejay y del programador, que tienen ambos la tarea de seleccionar objetos culturales e insertarlos dentro de contextos definidos” (Bourriaud; 2009: 8)

Palabras finales

La intención de este texto fue compartir la generación de categorías para el análisis de las prácticas de los jóvenes en Internet, las cuales permiten enmarcarlas en la cotidianidad juvenil de la red en general, así como introducir aproximaciones para analizar sus sentidos políticos y usos creativos en el espacio de lo *online*.

Las categorías trabajadas en relación a las prácticas políticas surgieron de una investigación cualitativa e interpretativa, llevada a cabo durante cinco meses en un contexto específico, además se aplicaron en un estudio estadístico que dio seguimiento a esta línea de investigación.¹¹

La colaboración entre investigadoras de la línea de Tecnología/s y Soporte/s de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina y colegas pares del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México ha sido un

11 El 19 y 20 de mayo se aplicó la Encuesta Jóvenes, Internet y Prácticas Políticas, EJIPP, 2012 en el Estado de Aguascalientes, México. Es uno de los estados más pequeños del país, situado en la región centro-occidente. La encuesta se aplicó a 800 casos de un total de una población total de 247,418 entre los 18 y 23 años. La población total del Estado es de 1 184 996 habitantes y la del país, México, de 112, 337, 000 de acuerdo al Censo de Población del 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI.

paso para establecer vínculos con Universidades de Latinoamérica que trabajen esta problemática, permitiendo trazar un mapa de los usos y apropiaciones que hacen los jóvenes de Internet. Un mapa que hable de Latinoamérica desde Latinoamérica permitiendo visualizar recurrencias, diferencias, cercanías y distancias; se pretende, entonces, generar un diagnóstico que posibilite plantear estrategias para fortalecer el uso crítico y reflexivo de las tecnologías. Contribuir a la construcción de soberanías tecnológicas y digitales no marcadas exclusivamente por las lógicas mercantiles, sino también por miradas ciudadanas.

En este sentido, se contribuye a generar conocimiento propio, no sólo en el plano de la crítica y el ensayo, sino con base en un trabajo empírico. En el caso del estudio de las tecnologías de comunicación resulta particularmente relevante el análisis en contextos latinoamericanos para estructurar una perspectiva propia con la cual situarse en las discusiones a nivel global. Sin duda, los jóvenes alrededor del mundo comparten muchos sentidos comunes en su relación con el entorno mediático –político y artístico-, sin embargo es imprescindible entender estas confluencias y los rasgos históricos y contextuales que marcan diferencias significativas.

Metodológicamente, se propone una agenda de investigación para explorar cómo analizar estas categorías sobre las prácticas en la red desde otras perspectivas como los grupos de discusión y las historias de vida con relación a la tecno-

logía. Tanto a partir del estudio de casos de jóvenes que se han destacado por su empleo comprometido y creativo de la red -en el campo de la política y del arte, entre otros- como del estudio de casos de jóvenes marginados del acceso y uso de estas tecnologías. Asimismo una veta importante en esta agenda de trabajo colaborativo y comparativo podría ser el implementar talleres de trabajo, especialmente con jóvenes en contextos vulnerables.

El estudio de las prácticas juveniles en Internet significa, en palabras de Martín Barbero (2006), comprender a estas tecnologías como “un regalo para insertarse en la velocidad de los tiempos”. Resulta una línea clave y estratégica para fortalecer la capacidad de las nuevas generaciones para participar como ciudadanos y potenciar su producción creativa.

Bibliografía

- ANDERSON, Benedict (1993), *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- BAKARDJIEVA, María (2010), “The Internet and subactivism. Cultivating young citizenship in everyday life”, en Olsson, T. y Dahlgren, P., *Young people ICTs and Democracy*, Sweden, Nordicom, pp. 129-146.
- BECK, Ulrich (1997), *The reinvention of politics: Rethinking modernity in the global social order*, Political Press, Cambridge.
- BOURDIEU, Pierre (1999), *El sentido práctico*, Taurus, Madrid.
- BOURRIAUD; Nicolas (2009), *Postproducción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- CASTELLS, Manuel (2001), *La galaxia Internet*, “Obertura: La red es el mensaje”, Plaza & Janés Editores S.A., Barcelona.
- COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul (2003), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*, Universidad de Antioquía, Colombia.
- COHEN, D., LEVITON, L., ISAACSON, N., TALLIA, A., CRABTREE, B. (2006), “Online diaries for qualitative evaluation. Gaining real time insights”, *American*

- Journal of Evaluation*, 27 (2), pp. 163-184.
- DUBOIS, Philippe (2001), *Video, Cine, Godard*; Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires. Capítulo: “Máquinas de imágenes: una cuestión de línea general”.
- GIDDENS, Anthony (2001), *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Amorroutu, Buenos Aires.
- HERMES, J. (2006), “Citizenship in the age of the Internet”, *European Journal of Communication*, Vol. 21, no. 3, London:SAGE publications, pp. 295-309.
- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA, INEGI. *México en Cifras*. Recuperado el 18 de octubre de 2012 de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx>
- LECHNER, Norberto (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Lom ediciones, Santiago de Chile.
- MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo (2008), “La juventud es más que una palabra” en Margulis, Mario (editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires. (3 edición)
- MARKHAM, A. y BAYM, N. (2009), *Internet Inquiry. Conversations about method*, Thousand Oaks, SAGE.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1991), *De los medios a las mediaciones*, Gustavo Gili, México. (2da edición)
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2006), “A Latin American perspec-

- tive on communication/cultural mediation”, *Global Media Communication*, 2006; 2, SAGE: London, pp. 279-297.
- MATA, María Cristina (1999), “De la cultura masiva a la cultura mediática” en Revista Diálogos de la comunicación N° 56, FELAFACS, Lima, Perú.
- OROZCO, Guillermo (2011), “La condición comunicacional contemporánea. Desafíos Latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red” en Jacks, N. (coord.) *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*, Ciespal, Ecuador.
- PADILLA, R., FLORES, D. y VILLALPANDO, M. D. (2012a), “El diario en línea. Metodología para el análisis y la reflexión sobre internet y las prácticas políticas entre universitarios”, Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social No. 4, Año 2, Oct. 2012-Marzo 2013, Argentina, pp. 07-20.
- PADILLA, María Rebeca (2012b), *Geografías Ciudadanas y Mediáticas*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- PADILLA, María Rebeca (2013), “El Sentido de las Prácticas Políticas de los Jóvenes en Internet. Análisis de la Encuesta EJIPP 2012” en Cornejo, I. y L. Guadarrama (coords.), *Culturas en Comunicación. Entre la vocación intercultural y las tecnologías de la información*, editorial Tintable, México.

- PADILLA, María Rebeca (2014), “Ciudadanía política en la red. Análisis de las prácticas políticas entre jóvenes universitarios”, *Comunicación y Sociedad*, Nueva época, número 21, enero-junio, 2014, pp. 77-100.
- PORTA; Paula y equipo (2014), “Del territorio a la web. Internet, espacio público e intervenciones artísticas”; *Anuario de investigaciones 2013*, publicado en noviembre de 2014; Facultad de Periodismo y Comunicación Social, La Plata.
- RACIOPPE; Bianca (2012), “Liberar, compartir, derivar. Cultura libre y Copyleft: otros modos de organizarse para gestionar lo cultural-artístico” tesis presentada ante la maestría Plangesco, FPyCS-UNLP. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24671>
- REGUILLO CRUZ, Rossana (2000), *Emergencias de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Buenos Aires.
- SILVERSTONE, Roger (2004), *¿Por qué estudiar los medios?*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- SCOLARI, Carlos (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*, Gedisa, Barcelona.
- THOMPSON, John (1998), *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Paidós Comunicación, Barcelona.
- TUFTE, Thomas (2015), *Comunicación para el cambio social. La participación y el empoderamiento como base*

para el desarrollo mundial, Icaria & Antrazyt, Barcelona.

WILLIAMS, Raymond (1992), “Tecnologías de la comunicación e instituciones sociales” en *Historia de la Comunicación*. Vol.2. *De la imprenta a nuestros días*, Bosch Casa Editorial, S.A., Barcelona.

WINOCUR, Rosalía (2006), “Internet en la vida cotidiana de los jóvenes”, *Revista Mexicana de Sociología* 68, num. 3, Universidad Autónoma de México –Instituto de investigaciones Sociales, México.

Páginas web consultadas

http://es.wikipedia.org/wiki/World_Wide_Web

<http://es.wikipedia.org/wiki/Internet>

Facebook de Volver a habitar: <https://www.facebook.com/volverahabitar>

Anexo no. 1: Categorías de análisis de prácticas y soportes en Internet

Prácticas / Soportes	Sitios y portales	Blogs	Multimedia	Email	Plataformas operativas	Redes sociales	Mensajería instantánea	Plataformas de entretenimiento	Blogs
Comerciales									
De entretenimiento									
De información para usos personales									
De información sobre lo público									
Educativas / académicas									
Laborales									
Lúdico creativas									
Políticas									
Sociables									
Trámites administrativos y / o ciudadanos									

CAPÍTULO IV

Facebook, mundos de la vida y experiencia social

Por Rocío Rueda Ortiz

1. El contexto de la investigación: Facebook, como producto y proceso de transformación sociotécnica

“Principalmente uso Facebook para mantenerme conectado con el mundo y ver en qué andan las personas más cercanas a mí... Me tomo fotos porque es un modo de llevar un registro sobre etapas de mi vida e intereses personales” (Informe Etnográfico, EC, 04-2013).

¿Cuál es la novedad social de Facebook, más allá de ser una de las redes sociales con mayor cantidad de usuarios en

el mundo?, ¿hasta dónde se transforman las redes de interacción cara a cara cuando se expanden al mundo offline?, ¿cómo se afectan los modos de presentación de sí y en consecuencia de construcción identitaria en los entornos que ofrecen los nuevos repertorios tecnológicos? Nuestro punto de partida, de la mano de los estudios ciberculturales críticos y de los de Estudios Sociales de Ciencia, Tecnología y Sociedad (Cf. Doménech, M y Tirado, 1998; Haraway, 1995) es que estamos viendo un fenómeno complejo que no es unilineal, ni del lado de las tecnologías ni tampoco del mundo social; se trata de una nueva tecnicidad caracterizada por la digitalización del mundo, la convergencia de medios, y al mismo tiempo, por la presencia de formas de socialización (en relación con un proceso de transformación social, político, cultural más amplio) sobre la base de subjetividades ávidas de autonomía, deseantes, insatisfechas con el estado de cosas y expuestas a un mercado que convierte cada creación de lenguaje, conocimiento y afecto, en mercancía (Rueda, 2012). Unas subjetividades cuya cotidianidad cada vez más se produce a través de redes de socialidad a distancia, en tiempo real y apoyada en diversos lenguajes y tecnologías. Por lo tanto, Facebook es simultáneamente producto de la transformación de las prácticas del representar/fotografiar y de sus tecnologías, como parte de un proceso de transformación de las prácticas sociales.

El artículo que aquí presentamos se basa en el proyecto de investigación titulado “Formas de presentación de la per-

sona en la red social Facebook”¹, que actualmente se adelanta desde la Universidad del Valle, en Colombia. Este estudio se propuso entender las formas como una red social *online*, como Facebook, se convierte en un espacio de experiencia y práctica social de presentación de sí. En dicha práctica consideramos están presentes ‘poéticas de la (re)presentación’, que están experimentado en especial, pero no exclusivamente, las generaciones jóvenes. La investigación, entonces, consideró en una primera fase el inventario y clasificación de 7200 imágenes de perfiles de Facebook, a partir de la cual se construyó un modelo de análisis de las mismas y sobre el cual no hablaremos en este texto. En la segunda fase, realizamos un seguimiento intensivo de las trayectorias de los perfiles de 12 personas en Facebook, a través de una etnografía virtual y entrevistas mensuales. Dicha etnografía nos permitió aproximarnos a una comprensión tanto de las relaciones entre las dinámicas de presentación de la persona *online-offline*, así como de la ecología de piezas –verbales, gráficas, audiovisuales– (Gómez, 2012) que las personas ponen en marcha en el conjunto de su página de Facebook, lo que la convierte en una

1 Este proyecto es coordinado desde la Universidad del Valle y se realiza en cooperación con la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, Proyecto-Código: 5232, del cual la autora es coinvestigadora. El grupo de investigación está conformado por: Rocío Gómez (Investigadora Principal) y Diana Giraldo, Julián González, Armando Henao, Rocío Rueda, Viviam Unás y Victoria Valencia (co-investigadores).

obra mundana. El presente artículo dará cuenta de una dimensión de los hallazgos de esta segunda fase etnográfica: los mundos de la vida de la familia y la amistad como horizontes de sentido y de actuación en la red social Facebook.

Hemos acudido a la noción de artista mundano² –que aún está en construcción- y de obra mundana. Con estas nociones queremos resaltar con Sennet (2009) esa capacidad humana creativa, ese impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea o una obra. Esta noción nos permite poner el acento no en la mirada instrumental que reduce la relación entre usuarios y tecnología al simple manejo de una máquina, ni aquella que sólo ve novedad en las generaciones jóvenes –en los llamados nativos digitales– para ponerla en la perspectiva del trabajo humano que hay detrás de la producción de obras como construir la imagen de perfil y en general las diversas piezas que conforman la página Facebook.

2 Siguiendo a González (2011: 7), “llamamos artistas a estos sujetos que transforman objetos no digitales/no electrónicos (analógicos) en bienes digitales-electrónicos disponibles para internet. Esas “opera” consisten en “dejarse fotografiar” o “escribir un texto” o “bajar un archivo digital” (imagen, por ejemplo) y relocalizarlo en otro lado o editar e intervenir una pieza digitalizada y electrónica, provenga o no de internet. Es decir, aunque en una operación típica de cooptación y expropiación de riqueza socialmente gestionada, nos han hecho creer que la fuerza de Facebook está en su maquinaria técnica, realmente el valor y riqueza está en que hay miles de millones de seres humanos que pueden hacer obras y acciones *on* y *off line* a partir de lo que hay allí”.

Dos hechos son comunes en el grupo de personas que participaron. Por una parte, realizan un registro fotográfico permanente de su vida cotidiana, el cual comparten vía Facebook. Lo llamativo es que este registro cada vez es menos un acto individual sino un trabajo colectivo, donde se exploran desde poses, escenificaciones, encuadres hasta el tratamiento gráfico de la imagen de la presentación de sí y que se sube a la página de Facebook. En el caso de quienes actualizan constantemente su imagen de perfil –generalmente los más jóvenes– parece que dicha necesidad motivara al mismo tiempo un deseo permanente de superarse a sí mismo. De otra parte, encontramos que en todos los casos, en jóvenes y adultos, hay un interés por mantener (reestablecer y cuidar) vínculos y afectos (familiares y filiales) que le otorgan un sentido a las imágenes que se comparten en Facebook. Se trata de una actuación, como la anunciara Goffman (1981) donde el individuo pone en escena, consciente o inconscientemente, una dotación expresiva *o fachada*, cuyos elementos y roles son construidos socialmente y actualizados permanentemente. Llevado al ámbito *online* este fenómeno nos está mostrando nuevas formas de socialidad donde el constante flujo de información, de conversación y de intercambios en la red de amigos configura nuevas formas de presentación de sí. Esta red es su audiencia y más dura crítica. Siempre se está en “escena”, como diría Goffman, siempre se está performando una subjetividad. Pero lo que esta actuación requiere hoy se com-

plejiza debido a la inmediatez, fugacidad, interactividad, que parecen ser condiciones de las subjetividades contemporáneas y de sus tecnologías.

En el siguiente apartado nos proponemos presentar los hallazgos de nuestro estudio, que como mencionamos antes, corresponden a la fase de investigación etnográfica. Esta información fue recogida, por una parte, a través del instrumento de seguimiento que se diseñó para el estudio y que fue aplicado en dos temporalidades: fin de semana y entre semana y, de otra, se complementa, a partir de los hallazgos provenientes del trabajo etnográfico realizado durante 6 meses consecutivos y la realización de entrevistas en profundidad (presenciales y vía videoconferencia). El grupo de sujetos (12 personas) está compuesto por 5 mujeres y 7 hombres, distribuidos así: 8, están entre los 20 y los 30 años de edad (4 mujeres y 4 hombres, el grupo más joven del estudio); 2, hombres entre los 30 y 50 (conforman el grupo de adultos) y 1 de 70 años (una mujer adulto mayor). En consecuencia, la mayoría de personas del grupo (8 personas) pertenecen a una generación joven “universitaria” de clase media de la ciudad de Cali. Estos jóvenes son estudiantes del campo de las humanidades y las ciencias sociales: Historia, Sociología, Comunicación Social, Medios Audiovisuales e Interactivos, Publicidad, Recreación y Educación Popular. Finalmente, los dos adultos hombres están dedicados a sus trabajos profesionales (en la comunicación y el turismo) y la adulta mayor está actualmente pensionada.

2. Mundos de la vida: tejido on y offline en la construcción de la experiencia social

“Si en un inicio, A. aprovechaba Facebook como una vitrina, como una forma de construcción de su imagen social y de presentación de sus gustos musicales, con el paso del tiempo comenzó a concebir la plataforma como una tribuna en la que puede comunicar sus ideas e intentar movilizar a sus contactos en torno a sus proyectos y posturas ideológicas. Sus obras pasaron de estar amarradas a las industrias culturales y comenzaron a hilarse con sus propósitos laborales y su deseo de resistencia.” (Informe Etnográfico, MM, 05-2013)

Quisiéramos insistir en un punto: si bien consideramos las tecnologías hoy como estructuradoras del mundo de la vida (Vargas y Rueda, 1996), no lo hacen de manera independiente, ni aislada de éste. No lo determinan. Acudimos a la idea del mundo de la vida, sin pretender con ella un análisis fenomenológico en estricto sentido, sino para insistir en la necesidad de comprender la dimensión social en la que se construyen marcos de sentido que sirven para interpretar y actuar en la cotidianidad, y en particular, para apropiarse de las tecnologías. La vuelta al mundo de la vida y a la subjetividad dadora de

sentido nos permite ver procesos y estructuras que posibilitan la comprensión de las formas en que se sustentan, se reproducen y se transforman estilos de vida y de pensamiento en la vida cotidiana (Husserl, 1991; Schütz, 1993). Estos mundos de la vida tienen diferente “peso” o valor en las trayectorias vitales de las personas al momento en que realizamos el estudio, y en consecuencia, también ofrecen diversas fuentes de experiencia en el uso de la plataforma Facebook. Por lo tanto no es nuestra pretensión hacer generalizaciones a partir de la experiencia de 12 sujetos. Nos interesa, en cambio, una comprensión de esta nueva subjetividad individual y colectiva y observar las tensiones y ambigüedades que nos ofrece esta transformación tecnosocial.

Un asunto más. Estas transformaciones sociotécnicas no son una novedad de la actualidad, diremos que requieren ser leídas dentro de un proceso histórico en el que las formas de (re)presentación de sí cambian o se reconfiguran en interacción con las tecnologías de la imagen disponibles en cada época. Asimismo hay un movimiento en la subjetividad tanto individual como colectiva. Se trata de una subjetividad fragmentada, nómada que no se adapta del todo a las formas establecidas o dominantes y que está ansiosa de construir experiencia en un mundo cuyos significados no están del todo presentes y donde las instituciones que otrora fueran otorgadoras de sentido, están en entredicho. Sin embargo, éstas no desaparecen, se van transformando lentamente en un proce-

so cultural, donde las tecnologías juegan un papel catalizador (Martín Barbero, 2005). Así, novedad tecnológica, no implica inmediatamente novedad cultural, ésta se produce en un proceso de negociación de valores, prácticas, usos y representaciones que se ponen en juego.

A continuación, y por razones de espacio, solo presentamos los principales hallazgos sobre dos mundos de la vida: a. la familia, como refugio para (man)tener y (re)construir el vínculo familiar; y b. la amistad: la filia y el amor, se aligeran pero se complican en medio de tácticas de (in)visibilidad en Facebook.

a. Facebook como refugio para (man)tener y (re)construir el vínculo familiar

“GK acostumbraba a organizar sus álbumes familiares en la casa seleccionando las fotos y el tipo de festividad (cumpleaños, paseos, visita familiares de USA...) –tarea que ahora hace su mamá –. Esta actividad organizativa permeó sus álbumes de Facebook, por lo que los ha ido creando acorde a momentos importantes para él y aunque actualmente hay personas con las que no tiene ningún contacto porque se ha distanciado de ellos, todavía conserva dentro de sus imágenes su recuerdo porque han sido significativos en su vida” (Informe Etnográfico, GK, 02-2013)

“En el apartamento de M. la memoria familiar está también vigente. En la sala, en el comedor, en la biblioteca varios estudios fotográficos recrean el pasado y avizoran el futuro de la familia: los bisabuelos y los abuelos, M. y sus hermanos cuando eran niños, M. vestida de novia, M. y su esposo el día del matrimonio, M en sus dos embarazos, su primer bebé... Facebook prolonga una práctica ya incorporada en la familia de M: publicar los eventos especiales en páginas sociales del periódico El País de Cali. M. tiene un grupo de amigas *todas mamás jóvenes* con las que comparte e intercambia imágenes y videos sobre los avances en el desarrollo físico, emocional y cognitivo del niño. Operan como una especie de “comunidad de mamás” que registran, observan y comentan el día a día de sus hijos (en sus páginas de Facebook)” (informe etnográfico, AE, 02-2013).

“Desde que llegó a Colombia ha acudido a diversos medios para contactar a sus familiares en el exterior, por ejemplo, la carta escrita enviada por correspondencia postal, mini casetes en una grabadora periodística donde le enviaba noticias a su mamá y el fax como una forma previa de correo electrónico. Actualmente en casos puntuales MB todavía envía cartas a aquellos familiares o amigos importantes que no tienen internet o a veces realiza llamadas para tener noticias de sus vidas. ... MB empezó a registrar las fotografías de sus viajes, y eventos

familiares a escanear fotos viejas para subirlas a facebook y clasificarlas por temáticas y compartirlas en la red para poderlas mostrar en sus viajes a quienes visitaba; llevarse estos recuerdos contenidos en archivo digital era increíble para ella. Para sus “atrasados compatriotas” como ella les dice, es considerada una mujer atrevida y vanguardista”. (Informe Etnográfico. M, 05-2013).

La familia fue un mundo de la vida que apareció en todos los sujetos participantes, excepto en dos. Esto no quiere decir que para estas dos personas la familia no tenga importancia; sólo que desde la ventana de observación de sus vidas que permite Facebook, no apareció como un ámbito que se compartiera en dicha plataforma. Ahora bien, en las otras personas, hay intensidades diferentes. Dos tendencias sobresalen. Una, de poca presencia y otra de alta presencia de la familia en Facebook. Así, para cinco (de ocho) de los artistas mundanos que corresponden al grupo de los más jóvenes, la familia tuvo una intensidad baja, esto es, a través de la ventana de Facebook encontramos muy pocas fotos con personas de la familia o sobre eventos familiares. La presentación de sí, no está vinculada al mundo familiar. Este aparece como un referente en algunos momentos, pero no se tramita intensivamente en dicha red social. En contraste, para tres (de los cuatro) artistas mundanos de las generaciones adultas y adulto mayor, la intensidad fue alta; esto es, la mayoría de las fo-

tografías que aparecen tanto en el perfil (esto es en la presentación de sí en la red social), como en los álbumes, tienen que ver con la vida en familia (desde el día a día, hasta eventos y celebraciones como cumpleaños, paseos, etc). Asimismo, en el Facebook los “amigos” más activos son familiares, quienes constantemente comentan los “post” en el muro. La familia tiene un papel central como horizonte de sentido que marca rutinas y tiempos en Facebook a través del cual este mundo familiar se extiende y tramita (como el caso de M. en los fragmentos al inicio de este apartado). Más aún diremos que para este grupo de adultos es la familia el mundo de la vida que “hala” la producción vincular en Facebook. Desde allí es desde donde los sujetos se presentan a la red social. Es *la familia que se intenta mantener y cuidar*. Las tecnologías funcionan aquí entonces para mantener, tramitar y cuidar vínculos familiares existentes *offline*.

No obstante, también aparecen excepciones a estas tendencias de alta y baja presencia de la familia en Facebook. Una dentro del grupo de los más jóvenes, en el cual la familia no tiene un presencia alta en Facebook. Se trata de dos jóvenes un hombre y una mujer para quienes la familia juega un rol central en su dinámica de presentación en dicha red social. Así en sus respectivos Facebook hay permanentemente imágenes con los padres, hermanos, primos, así como textos acompañados con imágenes alusivos al día de la madre, o a cumpleaños de alguno de ellos.

La otra excepción es dentro del grupo de adultos donde la familia tiene una alta presencia en Facebook , sin embargo, en un hombre, adulto joven, la familia aparece con intensidad muy baja, esto es, no tiene el mismo peso que para los otros adultos de su mismo grupo y generación. De hecho, no tiene ninguna fotografía con miembros de su familia. Estas dos excepciones podrían corresponder a otra tendencia de nuestra cultura: las mujeres suelen ser más apegadas al mundo familiar que los hombres. O tal vez, tiene que ver con que algunas personas deciden definitivamente separar el mundo familiar de la red social Facebook.

Hay otra variable que complejiza cualquier intento de generalización: la migración. En el caso de los dos adultos mayores (el hombre de 50 y la mujer de 77 años) ambos son extranjeros en el país que ahora viven (Alemania y Colombia respectivamente). Por lo tanto la necesidad de “tejer puentes” con la familia de su país de origen es fundamental y Facebook les ha ofrecido a los dos una experiencia vincular familiar y filial muy importante.

“El 11-09 subió K. 7 fotos de su nieto Noel.

67 personas escribieron “me gusta”

Algunos comentarios adicionales aparecen en el muro:

Nadia Rosalie: he is so nice, so precious (prima)

Fabiola Quincy Laurence Häusl cute little man, when are you coming? (cuñada)”

(Del Formato de Seguimiento: KL 13-09-12).

Esta «obra vincular» para estos adultos mayores tiene que ver con cierta nostalgia del pasado, del lugar de origen, pero sobre todo, es una obra vincular porque Facebook les ha permitido encontrar familia y amigos que de otra manera no habría sido posible –o habría sido muy difícil– y, al mismo tiempo, les ha permitido mantener un contacto permanente con ellos. Facebook es sobre todo una obra vincular en la que no sólo los artistas mundanos establecen contacto con sus familiares, sino que además se convierte en un ‘puente’ que beneficia a terceras personas (personas de familia extensa, amigos), quienes consiguen, a través de los contactos "recuperados" por otros, ampliar y recrear sus propios vínculos filiales y familiares.

Así, en medio de la abundante literatura sobre la pérdida de los anclajes de sentido en las instituciones modernas como la familia, incluso de su “muerte”, lo que nos muestra nuestro estudio (así como el de Miller realizado en Trinidad y Tobago, 2012) es que para estos jóvenes y adultos (y estamos hablando de capas medias- medias altas de ciudad, e.d., “poblaciones integradas”), la familia sigue siendo una fuente de valor y sentido importante. Tanto así que es llevada, tramitada, mantenida en un entorno donde hay “libertad” de elegir qué se lleva, a quién se incluye o qué se deja fuera. Quizás esto nos esté mostrando una cara inesperada de las redes sociales como Facebook: estos ambientes parecen convertirse en un

refugio para (man)tener y (re)construir ese vínculo familiar que hoy día parece tan difícil de sostener por el vértigo y la velocidad de nuestros tiempos, por la “condición líquida” de nuestras sociedades y las formas de vida diáspora que intensifican la experiencia individual al tiempo que parecen dificultar la experiencia colectiva (Bauman, 2006).

En suma, vemos, por una parte, que al mismo tiempo que la institución moderna de la familia sigue teniendo un valor importante, la “experiencia familiar” no es la misma de la interacción cara a cara y del espacio tiempo “casa”. Su topografía se expande en un continuum *online- offline*. Los tiempos e intensidades de encuentro y los modos de comunicación son otros. Sin embargo, por otra parte, vemos que la experiencia de fotografiar(se) con la familia y en eventos familiares, si bien ahora parece haber aumentado con la disposición de diversas tecnologías de la imagen, hemos de reconocer que es una práctica social que viene de tiempo atrás, una práctica residual que conocemos del álbum de fotos familiar y que se ha venido adaptando a las nuevas tecnologías. Así, algunas personas siguen la misma práctica de marcar las fotos, hacerles un comentario, organizarlas por temas, ahora en medio digital. En el caso de las generaciones más jóvenes vemos que además ellas han crecido con mayor autonomía, en medio de relaciones de poder más relajadas con sus padres y con una autoridad ganada en parte por sus habilidades con los repertorios tecnológicos (Rueda, 2012), tanto así que para algunos

es fácil tener un “territorio” lejos de la mirada de los padres y la familia, pues ellos no son hábiles en el manejo de Facebook y las redes sociales. En ese sentido, seguramente aquí están emergiendo otras prácticas sociales respecto a las de generaciones anteriores. Al mismo tiempo estas prácticas marcan nuevos rumbos de diseño técnico-tecnológico, por ejemplo, cada vez más se desarrollan dispositivos con cámaras fotográficas de buena resolución, de tal manera que siempre se tenga la posibilidad de “hacer una foto”, no “perder el momento” y compartirlo a la familia y amigos. Disponibilidad tecnológica, captura de la cotidianidad fugaz y la posibilidad de compartir instantáneamente, hacen parte de un doble proceso de transformación sociotécnico.

b. Amistad: la filia y el amor, se aligeran pero se complican

“Facebook me encantó porque me contacté con amigas del colegio que hace muchos años no veía y así hoy en día sé tanto de la vida de ellas como si nos viéramos todos los días. Ellas saben de mi vida, yo sé de sus vidas, de sus trabajos, de sus esposos” (Informe etnográfico AE, 02-2013).

“Para H. Facebook es clave porque le permite mantenerse en contacto con personas que no frecuenta, se puede

conectar con mucha gente. Pero por esta razón, considera a la red social como una red 'de cuidado'. Por lo tanto, evita exponer mucho su vida personal, por ejemplo, no le gusta publicar su vida amorosa. ... su página de Facebook maneja un alto nivel de contactos y variadas dinámicas para cada grupo de personas. Sin embargo, la actividad significativa se concentra en sus amigos, con quienes puede compartir todos los contenidos de su página (Informe Etnográfico HM, 04-2013)

“No ha querido “enviarse” a Facebook, dice. Tiene muchos contactos (aclara que no todos son amigos o amigas) y ha intentado irlos depurando. A finales de 2010 la gente le mandaba muchos mensajes. Era mucha gente desconocida que le estaba hablando y enviando mensajes: “*oye, quiero conocerte*”. Dice que se “timbró” un poco por la seguridad. Subía muchos contenidos: vídeos, fotos, escritos; incluso, su lugar de residencia. Desde hace un par de años puso más seguridad, bloqueó algunas cosas, a algunas personas y dejó de aceptar contactos a la ligera. Eliminó a quienes no conocía. Quería retomar el Facebook tipo blog. En este momento no lo usa tanto como antes; aunque sigue recibiendo mucho contenido, páginas de artistas, una canción que suene mucho, algo que le parece muy chistoso... *Soy plenamente consciente de que la infor-*

mación que compartes por estas redes es vulnerable, o al menos te hace vulnerable. Pero pienso que "conectar" no es la única funcionalidad de estas redes. ¿Qué pasaría si no existiera esta red? Me pregunto si mi grupo de amigos sabría lo que pienso acerca de muchas cosas. O tal vez no sabrían de qué hablarme cuando estemos en contacto... Esto no es malo, pero al mismo tiempo, haría de la socialización un proceso más lento" (Informe Etnográfico, MP, 05-2013).

“A diferencia del MySpace, que era para compartir información y participar en foros, IB consideraba que Facebook era más una plataforma para añadir “amigos”, tal como los titula la red social, y por ende agregaba a conocidos del mundo No sintético. En 2010, al terminar con su novio, se “suicida” de Facebook y decide regresar con un nuevo correo para no seguir con la misma cuenta y no ser vista por su ex novio”. (Informe Etnográfico, IB, 03-2013).

Para todos los sujetos que participaron en el estudio la amistad es fundamental en su actual experiencia con los nuevos repertorios tecnológicos y en particular con Facebook. Sin distinción de generación, edad, género, trabajo o estudios, para cada uno/a el mundo de los lazos filiales, de la amistad

está justo en el centro de sus interacciones en Facebook. No obstante, fue evidente que en las personas más jóvenes la intensidad con que se vive la amistad y las formas de socialización a través de la red social Facebook es mayor que la de las personas adultas. Una joven que participó en el estudio, nos llama la atención sobre cómo ella considera (y probablemente otras personas de su generación) que si no existieran las redes sociales “el proceso de socialización sería más lento”. En efecto, lo que vemos es que estos repertorios tecnológicos introducen una aceleración en la experiencia de socialización.

Dicha aceleración se produce, por un lado, por una suerte de “aligeramiento” o “facilitación” de las prácticas sociales comunicativas en cotidianidad. Asunto que seguramente no estuvo previsto en las etapas de diseño inicial de plataforma Facebook. Así aunque hay una cierta continuidad entre las formas de socialización del cara a cara, de las redes sociales de primer orden, empiezan a aparecer elementos nuevos a través de los ecosistemas tecnomediados que funcionan como repositorios de información sobre los amigos. A esta información se puede acceder en cualquier momento y lugar, como una suerte de “agenda previa” a los encuentros *off y online*: se revisa el Facebook del posible(s) interlocutor(es) y en dicho proceso se anticipa y establece una “agenda” de lo que se va a hablar con ellos. Esto economiza tiempo, hace que la conversación “vaya directamente al grano” y al mismo tiempo acude a referentes “visuales” –generalmente fotos y

post recientes— en Facebook que están siempre “a la mano”. Así el diálogo y la conversación como formas de comunión, de comunicación básica de la experiencia humana, se actualizan y aceleran en una oralidad secundaria (integrada por emotíconos, textos cortos, fotos, canciones, videos).

De otro lado, luego de la euforia inicial de abrir el Facebook a “todo el mundo”, lo que vemos es que a partir de diversas experiencias en dicho entorno, la gente va aprendiendo cómo se mantienen relaciones amistosas y afectivas en ese continuum *offline-online*, cómo se cultivan, pero también cómo se crean y desaparecen. Así la mayoría de nuestros artistas mundanos tienen restringido el acceso a sus respectivos Facebook sólo a amigos, familiares o conocidos de amigos. Algunos lo tuvieron inicialmente abierto al público en general, pero luego de pasado un tiempo, y de haber construido su propia experiencia en Facebook, deciden hacer restricciones. En el caso de IB, una joven estudiante que simbólicamente se “suicida” en Facebook para “cortar” con una relación amorosa, nos muestra además la importancia de observar ese flujo *off-online* de manera dinámica. Para otros, a pesar de tener relaciones de pareja al momento de la investigación, decidieron no hacerla “pública” (o no tan explícita) en Facebook. Al parecer, algunos jóvenes han aprendido a anticipar ciertas consecuencias “no deseadas” de hacer públicas sus relaciones de pareja (especialmente si hay búsquedas sexuales que se salen de los cánones de la heterosexualidad). El carácter

público y la diseminación en la red ha hecho que las y los jóvenes busquen refugios de privacidad, o pongan restricciones de acceso y de seguridad a sus Facebook, llegando en algunos casos a optar por no publicar asuntos particulares de su vida privada (amorosa, de pareja, orientación sexual, etc).

“G. es militante del movimiento LGTB, pero no acostumbra a hacer evidente esto en sus fotos, para no tener inconvenientes discriminatorios por parte de sus amigos cercanos o contactos de su Facebook... Así evita cualquier tipo de comentario, imagen, canción, o actividad en su muro que lo haga caer en evidencia respecto a su preferencia sexual. Para él esta parte de su vida es muy personal, por lo que toma ciertas restricciones de seguridad con su Facebook como: poner público solamente su perfil para sus amigos, restringir información personal para algunas personas y bloquear su lista de amigos, pues no quiere que los reconozcan, lo que ellos hacen y quiénes son; pues dice: *“vivimos en una sociedad de prejuicios y señalamientos y no quiero que mi familia sepa que soy bisexual, solo mi hermano lo sabe”*. Por eso a la hora de conocer amigos, Facebook es más importante que el teléfono celular, pues se comunica con ellos más fácilmente y los conoce más a través de sus perfiles. (Informe Etnográfico GK, 02-2013).

“Creó su perfil de Facebook en 2006. Nunca lo ha suspendido; sin embargo, ha tenido temporadas de aburrimiento en las que ha bajado su actividad. Esto le ha ocurrido cuando siente que no está publicando cosas interesantes ni viendo cosas interesantes en los perfiles de los amigos... *“A mí me gusta mucho esa foto porque, además de que aprecio mucho a mi amiga y de que salimos medio bonitos, representa la diversidad como tal y hace una evocación al respeto, la solidaridad y el afecto entre diferentes, muy a propósito de la conmemoración del día mundial contra la homofobia el martes pasado. ...Fue muy bonito sentir la solidaridad de tantas personas...creo que muchas cosas están cambiando, afortunadamente”*. (Informe Etnográfico, MM, 05-2013)

Las inseguridades propias de estas búsquedas vitales, así como los temores a ser rechazados o señalados hacen que la vida amorosa sea un mundo que se intente proteger, resguardar y cuidar de estas “amenazas” externas y que en Facebook son muy difíciles de controlar. Así, respecto al punto que anotábamos al inicio de este apartado sobre cómo la experiencia de socialización a través de estas tecnologías se “aligeran o facilitan”, al mismo tiempo vemos que también la complican. Si con la tecnología móvil se aligeró la comunicación y

le permitió a las parejas mantenerse en permanente contacto, privado, “sin espías” (podemos hablar en cualquier lugar y no tenemos que, como en el teléfono fijo, hablar desde el lugar donde todos en casa u oficina pueden escuchar), en Facebook muchos pueden “escuchar” y “opinar” sobre nuestras conversaciones. Por lo tanto mantener el vínculo afectivo se hace más complicado. A diferencia de la interacción del cara a cara, donde se performan unos roles de acuerdo al escenario y público, en un espacio tiempo delimitado, la performance en Facebook es más complicada: por la cantidad de ojos y voces que observan (y comentan) síncrona y asíncronamente; por la posibilidad permanente de ser fotografiado y etiquetado, de ser puesto en evidencia; y por el hecho de que la información permanece disponible en el tiempo para poder ser leída y vuelta a revisar. La performance que en el cara a cara tiene la fugacidad de la oralidad, en las redes sociales virtuales, se somete a la durabilidad de las tecnologías de la escritura.

La exploración de género en las personas jóvenes orienta sin duda las formas de presentación de sí en Facebook y de cómo éste se convierte en una obra hipertextual y gráfica, más que en una obra vincular. Gran parte de este material tiene, claramente, una intención política, de denuncia, de debate, de crítica. Las imágenes (usadas como fotos de perfil por ejemplo), son objeto de diversos retoques gráficos en los que colaboran muchas veces los amigos más cercanos. Éstas tienen además un componente crítico e irónico altamen-

te elaborado. Así diremos hay una dimensión política de las búsquedas de género que se traducen en unas estéticas y, al mismo tiempo, unas estéticas que dan cuenta de unas apuestas políticas relacionadas con el género y que se diseminan en la red social. Tal y como lo han encontrado en otros estudios sobre jóvenes y acción política, como los de Cubides y Guerrero (2013), Quiguanás y otros (2011), Lago y otros, (2006), hay un recurso al uso de un lenguaje irónico, al humor, a las metáforas como parte de la dimensión comunicativa de estas búsquedas expresivas y políticas. Encontramos de hecho que hay quienes acuden a imágenes conocidas como “memes” que hacen referencia a un fenómeno producido en Internet, donde a partir de la adaptación de diferentes frases a determinadas figuras animadas o personajes, se parodian situaciones de la vida cotidiana.

Así, diremos que a diferencia de los hallazgos de Sherry Turkle (1997) en su clásico texto “La vida en la pantalla” de mediados de los 90, que planteaba que los jóvenes experimentaban libremente su identidad sexual en los MOD’s, Facebook es un ambiente en el que los sujetos han aprendido que esta experimentación no es “ni tan libre”, ni tan carente de riesgos como solía creerse. En buena medida esto se debe a que como sociedad estamos comprendiendo que Facebook no es un mundo aparte, aislado de lo que son nuestros otros mundos de la vida, sino que al contrario, siempre nos “pone en contacto” con esos otros mundos, incluso con aquellos que

no nos interesan. De ahí que nosotros hablemos del *continuum on-offline*. Mientras en las primeras comunidades virtuales con un fuerte anonimato (como las que estudió Turkle) se podía jugar a cambiar el género, la edad, la profesión, etc, en Facebook hay de partida el reconocimiento de que la persona que está allí es la “misma” que se conoce *offline*; de ahí el cuidado que las personas tienen con las maneras en que se presentan en Facebook. En efecto, la construcción de la identidad resulta más compleja y difícil de controlar cuando hay diversos mundos de la vida entrelazados en una plataforma tecnomediada, donde se ponen en contacto miles de personas de manera instantánea. Cosa que no sucede en el encuentro cara a cara. A diferencia de los MOD´s, en Facebook no hay anonimato, sino al contrario, una permanente confirmación intersubjetiva de la persona. Por lo tanto, especialmente en asuntos de la exploración de género, los sujetos han tenido que inventar tácticas de (in)visibilización, por ejemplo, no dar información sobre las relaciones amorosas, no escribir directamente las ideas, sino expresarlas a través de una canción, un video; presentarse en Facebook como una persona heterosexual, pero que apoya el movimiento LGTBI, etc. Como lo plantea Reynoso (s.f.), estas redes sociales virtuales, son una suerte de segunda capa de redes sociales que está en estrecha relación con las que construimos en el mundo *offline*, en la interacción cara a cara, por lo tanto no podemos comprender unas sin las otras, o verlas de manera independiente.

Finalmente, el asunto de la seguridad apareció en algunas personas, quienes incluso han llegado a sentir que sus vidas se ponen en peligro debido a informaciones que sobre ellas circulan en Facebook. Este un tema que tiene unos matices muy particulares si se piensa en un contexto como el de Colombia. Si bien, en general, cada vez hay más campañas en pro de la preservación de la confidencialidad y privacidad de la información a través de las redes sociales, incluso organizada en el mismo Facebook, probablemente en nuestro país se están produciendo unos usos y prácticas sociales alrededor de la seguridad en dicho espacio, diferentes a las de otros lugares del mundo, donde estas preocupaciones o prevenciones por la seguridad personal no están a la orden del día. Aunque ciertamente el debate apenas comienza luego del escándalo de wikileaks y Snowden, que han puesto en evidencia que la información que ponemos en la red es capturada por organismos de vigilancia y control estatales e internacionales. Por no hablar del rédito que las industrias del hardware y software detrás de redes sociales como Facebook tienen gracias a ese incesante trabajo humano, gratuito dispuesto en la red y que es convertido en valor de mercado.

3. Conclusiones

Tomar y compartir fotos funciona ahora como un nuevo sistema de comunicación social. Las imágenes, ahora como antes, nos hablan de la complejidad de la comunicación humana, pues en medio de la novedad tecnológica, la curiosidad, la nostalgia y la emoción de ver fotos del “pasado” parecen continuar en nuestra experiencia humana –aunque el pasado se refiera a un pasado reciente - la última actualización de un perfil de Facebook-. En efecto, vemos que hay transformaciones y novedad pero también permanencias y tradición. La nueva condición sociotécnica de la que estamos hablando se ha producido en muy corto tiempo y aún sabemos muy poco de lo que tal cambio cataliza en los procesos de configuración subjetiva individual y colectiva, en las formas de presentación de sí y en las formas de vida que estamos construyendo.

Nuestra aproximación a los mundos de la vida de los sujetos nos permitió ver que no existe una sola manera de apropiar las tecnologías y que tampoco éstas determinan las prácticas sociales. Los sujetos no son simples ensamblajes del cambio tecnológico, pues existe todo un sustrato cultural que otorga unos valores y unas dimensiones de uso, además de una reflexividad quizás inesperada en el mundo cotidiano. Este sustrato lo buscamos en los mundos de la vida familiar y filial que aparecen con gran intensidad en las páginas de Facebook de los sujetos que participaron en nuestro estudio.

La familia es, especialmente para los adultos, ese horizonte desde donde se dota de sentido la presentación de sí y desde el cual se produce una obra vincular en Facebook que permite mantener, reconstruir y cuidar los lazos familiares. Para los más jóvenes, si bien la familia no desaparece como ámbito de sentido, no tiene la misma presencia e intensidad en la presentación de sí que para los adultos. Este lugar lo ocupa el mundo de la amistad y la filia. No obstante, resaltamos que uno de los hallazgos paradójicos es que en medio de la crisis de la familia anunciada en las ciencias sociales, lo que encontramos es nuevos intentos por mantenerla, cuidarla y reinventarla a través de los repertorios tecnológicos disponibles, y en particular de Facebook.

El mundo de la amistad, de la filia y el amor, aparece tanto en adultos como en jóvenes, como un universo de sentido central en la “habitancia” de Facebook. En las generaciones más jóvenes se observa además la percepción de que a través de dicha red social, los procesos de socialización se aligeran, anticipan, aceleran, pero también se complican. Las formas de presentación de sí propias de la interacción cara a cara se modifican cuando se establece el puente *off-online*, pues tal presentación se hace extensiva a un público que actualiza, comenta, disemina y colabora en la construcción de la misma. De otro lado, los jóvenes han aprendido en su experiencia en Facebook a desarrollar tácticas para seleccionar su grupo de “amigos”, para afinar la entrada de acceso a sus páginas. Hay

menos de la euforia inicial que anunciaba la plataforma y más el interés por cuidar el grupo de amigos seleccionado para ser parte de ella y a quien se le permite actualizar la presentación de sí. En especial aquellos que viven una exploración de género, observan con mayor intensidad los efectos que tienen el vínculo *off-online* en estas redes sociales, por lo cual han tenido que inventar tácticas de (in)visibilización sobre sus vínculos amorosos y sus apuestas políticas sobre el género.

No obstante, no somos ingenuos en creer que este cambio es tranquilo, pues el trabajo humano que realizan los artistas mundanos se *enred*a en las prácticas sociales provenientes de una sociedad de consumo y una lógica de mercado que exige cada vez más estar “conectados”, pues no ser parte de ellas parece excluirnos de las formas de vida actuales. Es decir, se conjuga aquí un sujeto capitalista contemporáneo, disperso, en búsqueda incesante de sentidos, frente a instituciones tradicionales fracturadas y abierto a exploraciones deseantes y sin ataduras fijas. Condiciones subjetivas que el mercado sabe capturar y modular muy bien. Sin embargo, allí donde sólo se vería consumo, consideramos importante ver la emergencia de prácticas sociales que procuran sentido a un sujeto que se construye con otros, con quienes colabora y comparte un proceso existencial del devenir, ahora en espacios tiempos acelerados y complejizados en el nuevo ecosistema tecnológico. También vemos con esperanza valores como la amistad, la fraternidad y la cooperación, que están a la base de las obras

que los sujetos crean en dicho ecosistema. Esta es una vía de resistencia para hacer frente a la otra cara individualista y competitiva de la actual economía capitalista.

Comprender lo que sucede en Facebook no se puede hacer exclusivamente en relación a las interacciones que se producen en este entorno, sino que requiere ser insertado en esa trama de experiencias y ensamblajes que dan sentido a las acciones de los sujetos en la cotidianidad, en sus mundos de la vida. Los sujetos inventan tácticas en lo cotidiano, para celebrar la vida, para sobreponerse a las injusticias, desigualdades e iniquidades que les rodean. Estas tácticas subjetivas de (in)visibilización se acoplan a unos usos y apropiaciones de los repertorios tecnológicos y a un cambio de época –a una atmósfera de novedad e innovación de la actualidad– que, por una parte, nos pide hacernos cargo de nuestra libertad (Giddens, 1995). Por ello el campo de la comunicación y la educación tiene el reto de apuntalar la reflexión crítica en este escenario, pero no una crítica que nos inmovilice sino una que nos permita crear formas de vida común, que nos ayude a establecer puentes entre diversas prácticas culturales, entre las generaciones, y los saberes construidos en diferentes experiencias cotidianas. Todos ellos caben, pero necesitamos ponerlos en el horizonte actual y sopesar, como sociedad, cómo aprendemos de cada una de ellas y sobretodo cómo le hacemos frente, unos con otros, poéticamente, a la avanzada de la lógica del mercado y a la mercantilización de la cultura.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2006), *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*, Siglo XXI, Madrid.
- CUBIDES, H. (2010), "Trazos e itinerarios de diálogos sobre política con jóvenes contemporáneos de Bogotá", *Nómaditas*, 32, pp. 59-80.
- CUBIDES, H y GUERRERO, P (2013). *Trazos e itinerarios políticos de jóvenes*, Universidad Central, Bogotá.
- DOMÉNECH, M y TIRADO, J (1998), *Sociología simétrica: ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad*, Gedisa, Barcelona.
- FONTCUBERTA, J. (2010), *La cámara de Pandora. La fotografía@ después de la fotografía*, Ediciones Gustavo Gili, Barcelona.
- GOFFMAN, E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrourtu, Buenos Aires.
- GÓMEZ, R (2012), *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea. Jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológico*, Programa Editorial Universidad del Valle, Cali.
- GÓMEZ ZÚÑIGA, R., & GONZÁLEZ MINA, J. (2009), "Formas de presentación pública de la persona en Facebook", *Nexus*, 54-65
- GONZÁLEZ, J (2011), "Nuevos criterios de clasificación". *Formas de presentación pública de la persona en la*

red social Facebook (2011-2013), Universidad del Valle, Proyecto de Investigación, Documento interno de trabajo.

GIDDENS, A (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Ediciones Península/Ideas, Barcelona.

HARAWAY, D. (1995), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid.

HUSSERL, E. (1991), *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*, Ed. Crítica, Barcelona.

LAGO, S; MAROTIAS, A.; MOVIA, G.; MAROTIAS, L. (2006). *Internet y lucha política. Los movimientos sociales en la red*, Capital Intelectual, Buenos Aires.

MARTÍN-BARBERO, J (2005), “Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas”, en: AAVV, *América Latina. Otras visiones desde la cultura*, Bogotá, Convenio Andrés Bello –SECAB, pp. 13-38

MILLER, D. (2012), *Das wilde Netzwerk. Ein ethnologischer Blick auf Facebook*, Suhrkamp, Berlín.

QUIGUANÁS, V. A., DIANA GIRALDO, R. G., MINA, J. G., GRILLO, O., VELARDE, A. H., ORTIZ, R. R., y otros. (2011). *Tierra y silencio*, Universidad del Valle, Cali.

REGUILLO, R (2012). “Navegaciones errantes. De músicas, jóvenes y redes: de Facebook a youtube y viceversa”, *Comunicación y sociedad*, No. 18, jul-dic. Pp. 135-171

REYNOSO, C (s.f.) *Redes sociales. Usos y cambio cultural*.

- Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://carlosreynoso.com.ar>. (Consultado: 08-03-2013)
- RUEDA, R. (2008). "Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red". *Nómadas*, No. 28, pp.8 - 21.
- RUEDA, R (2011). "De los nuevos entramados tecnosociales: emergencias políticas y educativas", *Folios*, 33, pp. 7-22.
- RUEDA, R. (2012). "Sociedades de la información y el conocimiento:Tecnicidad, Pharmakon e invención social", *Nómadas*, No. 36, pp. 43-55.
- SENNET, R (2009), *El artesano*, Anagrama, Barcelona.
- SCHÜTZ, A (1993), *La construcción significativa del mundo social*, Paidós, Barcelona.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- TURKLE, S. (1997), *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet*, Paidós, Barcelona.
- VARGAS, G y RUEDA, R (1996), "La pedagogía ante la tecnología como estructura del mundo de la vida", *Nómadas* No. 5, pp. 46-57

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC.¹

Por *María Soledad Roqué Ferrero* y
María Eugenia Danieli

Nos interesa compartir algunas reflexiones a partir de la experiencia desarrollada desde el Programa de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Córdoba en relación **con los procesos de diseño y uso de materiales educativos y aulas virtuales** para la Tecnicatura en Gestión Universitaria de dicha institución; entendiendo que ambos constituyen aspectos clave del **diseño didáctico-comunicacional** de la carrera.

1 Esta publicación es una revisión de la comunicación escrita de referencia aportada en el año 2011: "Posibilidades de enseñar y aprender con TIC. Aulas virtuales: diseño, interacciones y resignificaciones". Roqué Ferrero, María Soledad y Danieli, María Eugenia. Artículo completo disponible en las Actas II Jornadas sobre Experiencia e Investigación en EaD y Tecnología Educativa en la UNC. Editorial: Programa de Educación a Distancia, Secretaría Publicación: Libro Electrónico-on-line. ISBN: 978-950-33-0903-2. Córdoba, Argentina. 2011. Disponible en internet: <http://secretarias.unc.edu.ar/academicas/PROED/jornadas-y-eventos/actas-ii-jornadas-2011.pdf>

Describimos en primer lugar los **componentes del modelo inicial propuesto (2009)** cuya característica diferencial radicó en una forma particular de proponer **articulaciones y remisiones** entre los **materiales impresos** y el espacio del **aula virtual** como ámbito de comunicación. Más allá del material impreso y entendiendo que éste se integra al aula virtual tanto en su modalidad alternativa digital como en las relaciones de sentido que se entablan con ésta al remitir a este espacio en forma permanente -el caso de las actividades y consultas de recursos- en esta oportunidad nos enfocamos en el diseño del aula virtual, y en las condiciones de su uso. Concebida como un **contexto virtual de aprendizaje**, entendemos que la misma posibilita tanto la interacción como la emergencia de otras formas de representación y acceso al conocimiento que dotan de múltiples significaciones al material, al tiempo que habilitan alternativas particulares de acciones de enseñanza y aprendizaje. Tal manera de significar al aula virtual, conlleva la convicción de que su integración en un proyecto educativo involucra, asimismo, la adhesión a un modelo pedagógico con respecto a los saberes que se enseñarán, la manera en que los mismos serán presentados, y a las posibilidades de relación con ellos que se brindará a los estudiantes; sea esto reflexionado o no por los docentes y contenidistas. Posteriormente, entendiendo que dicho diseño anticipa los procesos de enseñanza y de aprendizaje sin determinarlos, nos preguntamos acerca de

las particulares modificaciones que la propuesta inicial sufrió al resignificarse en el uso.

El carácter de estas reflexiones nos ubica en un proceso autorreflexivo con respecto a nuestra experiencia de diseño tecnopedagógico (Coll, 2008). En el análisis, de tipo cualitativo, se postulan conjeturas que luego se resignifican en relación con la bibliografía señalada y en función de la experiencia que se relata, integrando tanto fuentes teóricas como la descripción de los medios, procesos y entornos implementados en el diseño. Vale aclarar que, desde esta perspectiva, las herramientas tecnológicas son valoradas, exploradas y analizadas en tanto seleccionadas o producidas en función de su intencionalidad didáctica inicial, y luego puestas en relación con otros aspectos que, se presume, se ponen en juego en la propuesta de interacción y de comunicación específicas. Con esta intencionalidad, en esta comunicación realizamos algunas consideraciones respecto de la manera en que las decisiones didáctico-comunicacionales impactaron, como mediaciones de la propuesta, signando las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de intervención en la enseñanza, por parte de los docentes.

1. Las mediaciones y ayudas al aprendizaje como horizontes de reflexión

La perspectiva crítica y sociocultural de la educación y los estudios culturales de la comunicación presentan un marco conceptual desde el cual es posible observar la no neutralidad de las prácticas educativas, comunicacionales, culturales y tecnológicas. Poniendo en significación este aporte, en un trabajo anterior (Danieli, M.E.; Roqué Ferrero, M.S.; Ruiz Juri, M., 2010) retomamos el enfoque de las mediaciones para abordar el estudio de la prácticas educativas mediadas tecnológicamente ya que nos libra del sesgo instrumentalista de la tecnología *per se* y nos obliga a ampliar la mirada por sobre el amplio espectro de interacciones y remisiones que las atraviesan. Así, el análisis de cualquier medio o proceso de comunicación y educación, en tanto experiencia de diseño tecnopedagógico, remite a explicitar las remisiones de sentido que se articulan en la interacción entre los sujetos y objetos del conocimiento, incluyendo entre ellos a los medios y recursos de enseñanza así como a los contextos de interacción mediados por una plataforma tecnológica. Al referirnos a las mediaciones lo hacemos desde la perspectiva de la acción mediada (Werstch, 1998; Vigotsky, 1988), entendiendo que los medios y materiales educativos son parte de mediaciones sociales más amplias, que apuntan a los procesos de interacción y reconstrucción cultural (Martín-Barbero, 2003) que se dan

hacia adentro y afuera de una propuesta. Desde esta perspectiva, nos referimos al aula virtual como un contexto material y simbólico que se diseña, implementa y desarrolla con el objetivo de potenciar la interacción y construcción de conocimientos más allá del espacio tecnológico de la plataforma. Al hacer hincapié en ello, nos interesa destacar tanto el sentido didáctico comunicacional de cada espacio que configura el aula (sus secciones y maneras de organizar la información y orientar la participación) y de los materiales empleados en ellas (mapas conceptuales, videos, material multimedia e hipermedia, etc.), como la misma propuesta de interactividad metodológica que se lleva a cabo alrededor del rol docente y sus formas de interacción con los alumnos (los foros, las tutorías presenciales o virtuales) considerando que las formas de interacción con la información y los lenguajes de los medios, y con otros sujetos, condiciona la producción simbólica que resulta de ella (Danieli, M.E.; Roqué Ferrero, M.S.; Ruiz Juri, M., 2010). De este modo no hay uno sino múltiples recursos, no hay una sino múltiples aulas.

Pensar la comunicación en el espacio del aula virtual abre, asimismo, algunas cuestiones para reflexionar acerca de cómo, en el caso de la experiencia analizada, se ponen en juego diferentes patrones que regulan su uso, en relación a la posibilidad de generar espacios de intercambio y producción colaborativa. Especialmente, teniendo en cuenta las características del alumnado y el hecho de que desde el aula virtual

(y a través de ella) se construye un contexto de aprendizaje y situaciones de uso, en los que se juegan mediaciones que afectan la relación educativa facilitando o no la construcción de un sentido de pertenencia y las posibilidades de aprendizaje reflexivo. Es este presupuesto el que nos lleva a articular reflexiones e interrogantes acerca del diseño didáctico-comunicacional y la propuesta educativa en relación con los conceptos de **mediaciones múltiples** de Orozco Gómez (1996), y sus remisiones con respecto al ámbito de la interacción social, y de **mediaciones cognoscitivas** de Badía (2006), que focaliza en los aspectos específicamente pedagógicos de la interacción. En primer lugar, retomando a Orozco entendemos que las **mediaciones institucionales** remiten a los discursos académicos, políticos y administrativos que permean el contexto virtual que constituye el aula llevando a los sujetos a interactuar con otras informaciones. Las mediaciones **individuales** tienen que ver con los esquemas mentales a partir de los cuales tanto estudiantes como docentes, leen y otorgan sentido a la nueva información; y las de **referencia**, por su parte, remiten a las características de los propios sujetos de la interacción quienes connotan, desde cada posición, una experiencia diferente de “estar en el aula”. Por otra parte, cobran especial significado las mediaciones **masmediáticas o tecnológicas**, en este caso la plataforma, que remite a la impronta de la propia tecnología en tanto estructura sugerente y soporte material para las prácticas educativas; y las

situacionales que dan cuenta de las condiciones de recepción de la propuesta de acuerdo a contextos determinados, y por lo tanto, habilitan al análisis de la emergencia de significados diferentes ante una misma información.

Complementa esta mirada, el análisis de la **mediación pedagógica** que nos lleva a profundizar la mirada en las decisiones didácticas respecto de los contenidos, la manera de presentarlos, así como acerca del sentido de las actividades previstas para su abordaje. Recuperamos para ello el concepto de **ayuda al aprendizaje** que desde un enfoque socio-cognitivo refiere a: *“cualquier aspecto o elemento que pueda ejercer una cierta influencia educativa en el proceso de aprendizaje del estudiante”* (Badía, 2006: 7), para orientar las reflexiones acerca de las ayudas al aprendizaje con tecnologías; es decir, aquellas que puedan brindarse a través de las TIC. Estas ayudas tecnológicas que se sitúan en el marco de un proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de educación formal, remiten a diferentes orientaciones que el diseño del material educativo intenta articular con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Retomamos algunas que según Badía (2006) pueden orientar el diseño de entornos o materiales educativos; **-Apoyo a la comprensión de la actividad de aprendizaje**; en relación con la explicitación de orientaciones respecto del sentido de la tarea, las interacciones que deberá realizar con compañeros y tutor así

como el lugar del contenido en la misma; **-Planificación del aprendizaje;** fundamentalmente a través de calendarios; **-Provisión de contenidos objeto de aprendizaje;** tanto básicos como complementarios, y que podrán ponerse al alcance los estudiantes a través de diferentes formatos; **-Apoyo a la construcción de conocimientos;** ya sea en relación con la búsqueda, acceso y selección de información o la elaboración y publicación de ideas, entre otras posibilidades; **-Comunicación y colaboración;** en tanto herramientas diseñadas para ayudar y orientar la producción colaborativa y compartida de ideas y argumentos; **-Evaluación del progreso de los aprendizajes;** principalmente a través de tareas autocorrectivas.

2. Encuadre institucional de la propuesta de diseño de la Tecnicatura en Gestión Universitaria

El espacio de referencia sobre el cual construimos estas reflexiones corresponde a la Tecnicatura en Gestión Universitaria, propuesta que se desarrolla totalmente a distancia y está destinada al personal no docente de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Su plan de estudios incluye 18 espacios curriculares obligatorios con diferentes formatos curriculares (asignaturas, seminarios y talleres), cuyo di-

seño e implementación al momento de la escritura de esta comunicación abarca 10 espacios curriculares. La carrera, impulsada por el área de personal de la UNC y enclavada institucionalmente en la Facultad de Ciencias Económicas, recibe en el año 2009 el asesoramiento didáctico comunicacional y el apoyo de producción del Programa de Educación a Distancia (PROED), dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad, contando también con el asesoramiento pedagógico de la respectiva área de Educación a Distancia de dicha facultad, involucrando el trabajo de un equipo interdisciplinario que pretende promover la interrelación entre áreas de una misma institución.

La propuesta educativa impulsada desde la unidad académica, propone el uso de materiales impresos y el aula virtual como complemento, a fin de atender a las habilidades y destrezas de los destinatarios. A partir de este marco de acción, con la intervención del PROED, y como producto de múltiples negociaciones entre los equipos de asesores pedagógicos y comunicacionales, directivos, autoridades y personal del gremio, se decide orientar el ***diseño tecnopedagógico*** en etapas progresivas con respecto a la propuesta de interactividad de los medios y espacios de comunicación, en relación a la modalidad y al uso didáctico de las herramientas tecnológicas. A continuación, presentamos algunas reflexiones que acompañaron el proceso de diseño tecnopedagógico de la pro-

puesta didáctico-comunicacional inicial impulsada por el equipo del PROED para la TGU², la cual involucró una mirada innovadora de los materiales educativos que incorpora complejas remisiones de sentido entre los recursos impresos y el aula virtual como contexto de referencia a una serie de recursos digitales tendientes a propiciar la interacción y resignificar los contenidos. Centraremos la mirada en el diseño de las aulas virtuales entendiéndolas a éstas como un contexto que provee múltiples **ayudas al aprendizaje** con tecnologías (Badía, 2006), y como el lugar o escenario en el cual se llevan a cabo las interacciones con el material educativo, producto de las múltiples mediaciones y resignificaciones a las que hicimos referencia.

2 Propuesta que luego es resignificada en el marco de un equipo de asesoramiento y producción propio de la carrera, que se consolida posteriormente al año 2009 y continúa hasta la actualidad en el marco de un nuevo modelo de diseño tecnopedagógico centrado en la interacción y en una significación aún mayor del espacio virtual de la propuesta.

3- El diseño didáctico-comunicacional: entre la mediación institucional, pedagógica y tecnológica

Si bien el diseño didáctico-comunicacional se focaliza, como ya mencionamos, en el material impreso, vale resaltar cómo el mismo está pensado y articulado en función de los espacios y recursos de interacción que habilita en el contexto virtual. De modo que, por obra de estas remisiones, el mismo pierde al carácter de texto cerrado que le otorga su soporte y se abre, se resignifica, cobra un nuevo sentido en el marco del aula virtual, ya que habilita, en el contexto que constituye el aula sobre la base de la plataforma tecnológica, y más allá de ella, múltiples relaciones de sentido en el plano de la interacción, entre estudiantes y docentes, equipo de asesoramiento y profesores y entre cada uno de ellos y los diferentes actores institucionales. Por ello, argumentamos que más allá de la propuesta inicial, el diseño del aula virtual se configura y resignifica como el espacio central de la propuesta educativa, ámbito en el cual se ponen en juego las estrategias de ayudas antes mencionadas, sobre todo aquellas que tienen que ver con la construcción de conocimiento; la comunicación y colaboración, la planificación del aprendizaje, y específicamente la provisión de contenidos en diferentes lenguajes y soportes que llevan al estudiante a elaborar otras relaciones y resignificaciones a las explicitadas en el material impreso.

Nos detenemos primero en el diseño del *aula virtual*, para luego reflexionar acerca de los usos que de ella se ha hecho en la instancia de implementación. Con respecto a la forma de organizar el contenido, podemos diferenciar a priori entre espacios de **información académica** y **espacios de interacción y comunicación**, los cuales se encuentran claramente referenciados y particularizados al interior de la propuesta. Dicha arquitectura de la información (Ronda León, 2008) refleja, en cierto modo, la jerarquía de los espacios de acuerdo al tipo de ayuda para el aprendizaje que se pretende poner a disposición del alumno, tal como muestra la imagen 1. Advertimos cómo el diseño tecnopedagógico del aula virtual de la TGU lleva a priorizar en la estructura de la información, un menú de presentación (ubicado en la sección superior) que permite el acceso directo a los recursos destacados por la propuesta de la asignatura para organizar el recorrido de la materia, espacios que se disparan desde el material impreso, pero que sólo pueden ser accesibles a través del contexto virtual: “habla el docente”, “pizarra”, “portafolio”, “actividades” (versión digital) y “casos y ejemplos”. Mientras que, en el centro, cobran relevancia los espacios para la interacción y la comunicación en el aula, la entrega de actividades y la evaluación; lugares desde dónde es posible acceder a tres secciones centrales para el desarrollo de las propuestas: “conversaciones de Aula” (foros, diario, wiki, etc.), “buzón de entregas” (para

el envío de actividades) y “autoevaluaciones”. Todas ellas, dependiendo de la propuesta de contenido y de la estrategia metodológica que conjuntamente se establezca entre el profesor y el equipo de asesoramiento.

The screenshot displays the Moodle interface for a virtual classroom. At the top, it features the 'AULAS VIRTUALES' logo and the UNC (Universidad Nacional de Córdoba) branding. The main header identifies the course as 'Tecnatura en Gestión Universitaria FCE - UNC' and the specific subject as 'Asignatura: Gestión de las personas'. The interface is organized into several functional areas:

- Información general:** A sidebar on the left provides navigation options such as 'Página principal', 'Recursos', 'La carrera', 'Plan de estudios', 'Esta asignatura', 'Contenidos', 'Orientaciones', 'Cronograma', and 'Evaluación'. Below this is a 'Navegando el aula' section with a Moodle logo and a 'Ingresar' button.
- Como en clases:** A central section titled 'Como en clases' includes a navigation menu and four icons representing 'Hable el docente', 'Pizarra', 'Actividades', and 'Portafolio'.
- Conversaciones de aula:** A section for classroom conversations lists various forum topics, including 'Facilitación', 'Noticias', and several 'Foro de la unidad' and 'Diálogos internos' entries.
- Buzón de entregas:** A section for assignments and submissions, containing links for 'Unidad 1', 'Unidad 2', 'Unidad 3', 'TPO', and 'Nota final del módulo'.
- Autoevaluaciones:** A section for self-assessments, listing 'Autoevaluación N° 1' and 'Autoevaluación N° 2'.
- Noticias Universitarias:** A right-hand sidebar with news updates, including announcements about the 2015 FAMAC Promoción and the 'Sierras Chicas' convocatoria.
- Usuarios en línea:** A section at the bottom of the sidebar showing active users, including 'Soledad Roque'.

Imagen 1. Arquitectura de información del aula virtual de la TGU

Focalizando ahora en los contenidos de tipo académico y sus formas de representación, se destaca el “Portafolio”, que contiene la bibliografía obligatoria y complementaria y el acceso a la versión digital del material. En tanto ayuda al aprendizaje, este recurso remite a la provisión de contenidos y su potencial radica en la posibilidad de enriquecer las perspectivas conceptuales y procedimentales referidas al objeto de estudio, con variedad de fuentes y referentes validados académicamente. Por otra parte, dependiendo de la propuesta, el aula da relevancia a la explicitación de “casos y ejemplos” con acceso a mostraciones ejemplificadoras en diferentes formatos; audio, imágenes, videos, textos lineales. Justamente, atendiendo a la intención de promover diferentes formas de representar el conocimiento, se piensa la sección “habla el docente”, que incluye videos donde los profesores presentan la propuesta de la asignatura o bien realizan una breve exposición como apoyo para algún tema. Allí se recupera la centralidad de la palabra del profesor para orientar comprensiones; valiéndose del formato audiovisual que habilita otras formas de decir y de intervenir y abriendo múltiples posibilidades de representación y acercamiento a las diferentes habilidades cognitivas de los estudiantes. Con respecto a esta sección observamos que si bien se impulsó desde el diseño, obraron mediaciones de tipo institucional en un principio y luego pedagógicas e individuales (representaciones alrededor de los tiempos de producción, de la


potencialidad educativa de lo audiovisual, sobre la competencia comunicativa de los docentes, etc.), que llevaron a que sea poco utilizada (dos asignaturas sobre seis). Otra subsección importante y común es la de las “actividades” en formato digital, ya que la misma facilita tanto el acceso a información de referencia, como su entrega a través del aula virtual (sección “buzón de entregas”) ya que la enunciación de las consignas está prevista, asimismo, en el material impreso, con referencias explícitas al aula virtual para su entrega. La manera de presentar las actividades, con una clara explicitación de consignas, del encuadre de la tarea, la modalidad de resolución y presentación, la fecha de entrega y los materiales asociados a la misma (ya sean fuentes bibliográficas, documentos u otros recursos); se configuran en potentes apoyos para la comprensión de la actividad y su adecuada resolución.

← → C aulavirtual.eco.unc.edu.ar/pluginfile.php/9124/mod_resource/content/1/gestion_de_las_personas_unidad_01.pdf

nizaciones que aprendan.

- **El desarrollo de sistemas de información:** el apoyo a la toma de decisiones y a su evaluación.
- **La comunicación interna y el rol de las redes.**
- **La implementación de programas de asistencia a la mejora continua.**

A partir de estos ejes, ahora lo invitamos a profundizar en la lectura del texto propuesto. Identifique las ideas clave que plantea el autor en torno a las nuevas tendencias en gestión de recursos humanos en las organizaciones públicas. Intente pensarlas en el ámbito de la Universidad.




Actividad sugerida N° 7

Considere las nuevas tendencias en gestión de RRHH. ¿cuál o cuáles cree Ud. que son más significativas y/o necesarias para implementar o fortalecer en la Universidad? Explique su punto de vista.

Lo invitamos a compartir sus reflexiones en el Foro Conversaciones de Aula, en el aula virtual de este seminario.

Como bien señalamos, es importante comprender que gran parte de las políticas y procesos de RRHH exceden los alcances de decisión y acción del gestor-conductor de un área, sector, departamento u oficina. Estas quedan más bien en manos de Áreas de Personal o Áreas de RRHH, sujetas a las políticas institucionales de la conducción general de la organización.

A continuación le presentamos un esquema sintético de las políticas y procesos básicos en materia de gestión de RRHH. Si bien pueden no estar explícitos y formalizados, debemos contemplar que toda organización tiene y ejecuta de alguna manera mecanismos que regulan estos procesos. Veamos:

Recursos en el aula 

Participe en el foro disponible en la sección "Conversaciones de Aula", en el espacio virtual. Recibirá orientaciones de su profesor-tutor al respecto de esta actividad.

Consulte el cronograma.



Conversaciones de aula

Imagen 2. Fragmento del material impreso (y disponible en pdf. en el aula virtual) con formato de remisión a las actividades.

No obstante, en esta comunicación nos centraremos en el análisis de dos secciones centrales para la provisión de contenidos y la interacción con el conocimiento y la comunicación: la “Pizarra” y las “conversaciones de aula”; las cuales fueron producto de múltiples negociaciones desde lo pedagógico-comunicacional, y se han ido enriqueciendo y resignificando en el uso durante la implementación de la carrera.

La sección “pizarra” incorpora mapas conceptuales interactivos; ya sea para presentar la asignatura en general,

como en cada unidad didáctica. Estos mapas, se diseñan con el objeto de facilitar a los estudiantes esquemas organizadores que le ayuden a transitar la propuesta de la asignatura y del aula; por lo cual a la par que permiten identificar los núcleos conceptuales brindan información acerca de los apoyos para comprenderlos que podrán encontrarse en el aula o a partir de ella; actividades (sugeridas y obligatorias), bibliografía, presentaciones en línea, documentos con información ampliatoria, casos de análisis, ejemplos, entre otros. A partir de los mapas cada estudiante puede realizar una lectura diferente del material de estudio, siguiendo las “pistas” para el abordaje de los conceptos principales y de la propuesta de interacción y acceder directamente a diversos recursos disponibles en el aula virtual; audios, imágenes, videos, textos lineales (Imagen 3). Así, los mismos se piensan como organizadores didácticos y apoyos para la construcción de conocimientos y la comprensión de actividades (Badía, 2006) en tanto andamiajes del aprendizaje de los estudiantes que amplían y resignifican la propuesta de enseñanza de la asignatura. Desde su intencionalidad de diseño, intentan ofrecer al estudiante que interactúa en el aula, la posibilidad de realizar un recorrido diferente al propuesto por el mismo docente; tanto desde la interactividad instrumental de la navegación como desde la interactividad cognitiva que el mismo puede propiciar permitiendo que cada cual elija secuencias, marque ritmos, defina prioridades y así tome decisiones para apren-

der, ganando autonomía y desarrollando habilidades para el aprendizaje autogestionado. En ese sentido, los mapas operan como herramientas de la mente, mediaciones cognoscitivas por excelencia que dan cuenta de procesos de mediación tecnológica y didáctica, y que modelan, de algún modo, los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

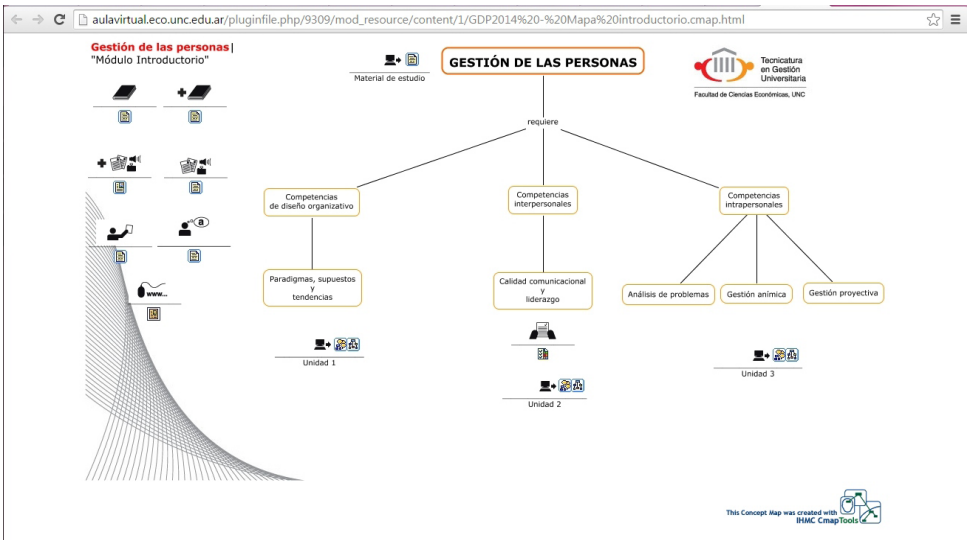


Imagen 3. Mapa conceptual interactivo de una asignatura de la TGU

Por otra parte, desde el punto de vista de la interacción, es interesante observar cómo la sección “conversaciones de aula” se fue complejizando y enriqueciendo a medida que los usos de los espacios se fortalecían en la experiencia de

los docentes y sobre todo en la práctica de los estudiantes, exigiendo un rediseño en relación a ciertas consideraciones iniciales con respecto a las habilidades de uso e interacción de los estudiantes y la familiarización con la metodología y tecnología a distancia por parte de los docentes. Por tanto, si bien los espacios de interacción no fueron potenciados a través de la propuesta pedagógica inicial de aula virtual más allá de la función tutorial, dadas las decisiones institucionales que condicionaron el diseño pedagógico y metodológico en virtud del contexto de implementación (mediaciones institucionales, situacionales y de referencia), vale resaltar la dinámica generada alrededor del denominado “foro conversaciones de aula” durante la fase de implementación. Inicialmente dicha sección se pensó alrededor de un uso en esencia restringido del foro; más con la finalidad de propiciar un espacio para dudas y consultas que con la posibilidad de construcción colectiva de saberes en el marco de una determinada propuesta de actividades. Sin embargo, durante el desarrollo, se fue propiciando un uso diferente del espacio ya que el mismo se utilizó espontáneamente para la entrega de actividades sugeridas (cuyo envío no estaba previsto en la propuesta metodológica) propiciando la interacción de manera libre entre estudiantes y tutores. Como resultado de esta dinámica, observamos, como parte de nuestra experiencia de asesoramiento y apoyo de producción, que en las sucesivas asignaturas éste va adquiriendo mayor importancia dado el uso demandado

por alumnos, en una primera instancia y por los docentes tutores en una segunda, ya no de forma espontánea sino propiciada por la misma propuesta de actividades en el marco de consignas puntuales. En este proceso, se valora la interacción alumno-alumno como forma de participación en el aula, especialmente en la moderación que pueden ofrecer aquellos “pares avanzados” (siguiendo la perspectiva de Vygotsky sobre la “zona de desarrollo próximo”), en determinados temas cuando participan de forma colaborativa. Aquí comienza a cobrar un rol protagónico el papel del profesor/tutor ya que es quien debe mediar y otorgar cierta sistematicidad en este tipo de intercambios.

Con respecto a dicho espacio de comunicación, notamos como, avanzando el proceso de implementación y la experiencia de uso de los recursos de interacción, en el marco de las particularidades disciplinares y construcciones metodológicas (Edelstein, 1996) de las asignaturas, el diseño promovido en la instancia de asesoramiento didáctico-comunicacional fue incorporando más recursos que llevaron incluso a modificar el nombre de la sección, rotulada inicialmente “foros” (la cual habilitaba entre los medios de interacción alrededor de los contenidos al foro “Conversaciones de aula”, y alrededor de las informaciones de tipo académica, el foro de novedades) la cual pasó a llamarse “conversaciones de aula”, albergando en principio una sección de chat, en el marco de las consultorías virtuales de la asignatura “*Lecto comprensión de Inglés*”,

y un espacio para la reflexión (o interacción intersubjetiva) que se materializó con el recurso diario nominado simbólicamente “diálogos internos”, el cual se habilitó en el marco de la asignatura “*Gestión de las personas*” que demandaba un proceso reflexivo que no era propio para el espacio del foro, más centrado en el debate y la interacción de tipo colaborativa. Avanzando aún más con el diseño, una asignatura (“*Procedimientos administrativos*”) incorporará el uso de la wiki, como recurso propicio a la escritura colaborativa, exigiendo tanto a docentes como alumnos abrir sus concepciones con respecto al trabajo en el contexto del aula virtual.

Por tanto, en el marco de la experiencia de asesoramiento y producción descrita, consideramos relevante advertir cómo, tanto las decisiones del **diseño tecnopedagógico** como las **configuraciones metodológicas** particulares de las asignaturas implementadas y las **experiencias de uso** de los sujetos estudiantes, docentes contenidistas, tutores, asesores y demás actores institucionales, fueron interactuando y resignificando la propuesta de diseño inicial, dando lugar a múltiples mediaciones que reconfiguran su uso.

Reflexiones finales. Mediaciones y resignificaciones en el diseño-tecnopedagógico de la Tecnicatura en Gestión Universitaria, UNC.

Partimos de considerar que la implementación de un aula virtual podría generar situaciones de uso concretas, habilitando múltiples mediaciones que impactan en los materiales de estudio y las formas de comunicación que posibilita el entorno virtual como contexto de interacción. Posteriormente pudimos problematizar, al reflexionar sobre nuestra propia experiencia de asesoramiento y producción, las diferentes representaciones que se ponen en juego alrededor de las mediaciones tecnológicas y cognitivas en el uso de tecnologías como el aula virtual, especialmente aquellas que intentaron configurarse desde la propuesta de diseño tecnopedagógico como ***ayudas para la comprensión*** (Badía, 2006). Y, fundamentalmente, intentamos analizar la forma cómo, durante el proceso de implementación y desarrollo de las propuestas educativas, el diseño fue redefiniéndose y adquiriendo particularidades en función de los sujetos que deciden, asesoran, interactúan, enseñan y aprenden en esos contextos virtuales, así como los sentidos que ellos van construyendo al ir articulando múltiples mediaciones. En esta dirección, valoramos también la emergencia de nuevas pautas pedagógicas y de comunicación que comenzaron a demandar un uso más es-

pecífico de los espacios de interacción logrando, luego, diversificarlos todavía más hacia el trabajo colaborativo en wiki o los mecanismos intersubjetivos de meta-reflexión del diario. Advertimos cómo fueron operando en este proceso diferentes formas de mediación que conjugan posiciones disímiles, incluso entre los mismos equipos de asesoramiento, sus prácticas y enclaves institucionales.

Por tanto, sostenemos que si bien el diseño didáctico-comunicacional que articuló el **diseño tecnopedagógico** inicial, hizo propia la preocupación por brindar diversidad de ayudas educativas desde el contexto del aula virtual, enriqueciendo y diversificando los apoyos proporcionados; es interesante observar cómo ello no desdibujó ni soslayó el valor de las ayudas que podían proporcionar y de hecho proporcionaron los docentes tutores y los mismos estudiantes. En este sentido, es posible reconocer a través del análisis de las arquitecturas de las aulas virtuales de las diferentes asignaturas asesoradas por nuestro equipo, cómo se configuraron espacios de fortaleza diferenciados en cada una de ellas, en relación con los soportes de tales ayudas y como parte del mismo proceso de construcción metodológica llevado a cabo por los docentes, en el marco del diseño inicial.

Las reflexiones construidas nos permiten sostener que a partir de la decisión de incorporar una plataforma tecnológica, pero sobre todo durante el proceso de diseño y mediante la interacción cognitiva y social en el contexto de aprendiza-

je que supone el aula virtual como construcción de sentido, emergen múltiples mediaciones que inciden en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Son ellas las que determinan el impacto de los materiales de estudio y las formas de comunicación que el aula virtual posibilita como contexto de interacción.

Por tanto, concluimos afirmando que si bien el aula no fue central en el diseño inicial, adquirió con el tiempo un lugar fundamental como espacio de interacción en el cual se materializa y cobra sentido lo que el material impreso dispara, no sólo por el enriquecimiento operado por la interacción con nuevos contenidos y recursos, formatos y formas de representación, sino fundamentalmente por las interacciones entre los sujetos que allí tienen lugar; y que van obrando sobre el mismo diseño. Desde este punto de vista, es cómo el análisis de las formas de interacción y significación en contextos virtuales nos lleva a entender cómo el aula virtual se diferencia del espacio tecnológico de la plataforma y del diseño metodológico de la propuesta, convirtiéndose como fundamentan Barberá y Badía (2005) en un espacio ampliado por el uso de la tecnología que implica las relaciones de sentido, las interacciones que se desarrollan en instancias presenciales, el uso de materiales que no necesariamente son digitales y los intercambios ente los sujetos de la interacción a través de diferentes medios; todas estas relaciones hacen del aula virtual una construcción simbólica.

Bibliografía

- BADÍA, A. (2006), “Ayuda al aprendizaje con tecnología en educación superior”, publicado en la Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 3 N° 2. Octubre del 2006.
- BARBERÁ, E. y BADIA, A. (2005), "Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red". *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 5. Disponible en internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>
- COLL, C. (2008), “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la Información y la comunicación. Una mirada constructivista”, en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.) *Revista Sinéctica* N° 25, Sección Separata, pág. 1-24.
- DANIELI, M.E.; ROQUÉ FERRERO, M. S.; RUIZ JURI, M. (2010), “Las múltiples mediaciones en contextos virtuales de enseñanza. Dos casos para el análisis: La Tecnicatura en Gestión Universitaria (TGU-UNC) y la Carrera de Abogacía (FDYCS-UNC)” en el Libro Electrónico-on-line del *V Seminario Internacional de Legados y Horizontes*, RUEDA, Tandil, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.rueda.edu.ar/o6_publicaciones/pub-digitales/Vseminario.rar.

- EDELSTEIN, G. (1996), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en Camillioni, A. *Corrientes didáctica contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.
- LITWIN, E. (comp.) (2005), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*; Amorrortu, Buenos Aires.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003), *La educación desde la comunicación*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- OROZCO GÓMEZ, G. (coord.) (2002), *Recepción y mediaciones. Casos de investigación en América Latina*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.
- OROZCO, G. (1996), *Miradas latinoamericanas a la Televisión*, Universidad Iberoamericana. México.
- RONDA LEÓN, Rodrigo (2008), “Arquitectura de Información: análisis histórico-conceptual” en: No Solo Usabilidad, n° 7, 2008. nosolousabilidad.com. ISSN 1886-8592
- VIGOTSKY, L. (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Grijalbo, México.
- WERTSCH, J. (1998), *La mente en acción*, Aique, Buenos Aires.

CAPÍTULO VI

Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores

*Por María Mercedes Martín, Alejandro González,
Fernanda Esnaola, César Barletta y Ana Inés Sadaba*

Introducción

En nuestros días, se presentan escenarios que nos enfrentan a ciertos desafíos, en el marco del contexto actual de convergencia tecnológica. Vivimos en un momento de instalación de las tecnologías digitales en el Sistema Educativo. En este sentido, se requiere la construcción de estrategias para poder encontrarles a estas tecnologías un sentido pedagógico y didáctico que realmente sea fructuoso.

Resulta esperanzador mirar hacia atrás y descubrir que ya están superadas las viejas discusiones y concepciones acerca del papel de las TIC en la educación. Hoy es cada vez menos frecuente encontrarse con docentes que cuestionen su valor e importancia para incorporarlas a las propuestas de enseñanza y el proceso de aprendizaje pero que se encuentran preocu-

pados por desarrollar saberes específicos acerca de la introducción de las tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza.

En contextos de convergencia tecnológica la enseñanza necesita reinventarse, y es en este sentido que las Tecnologías de la Comunicación y la Información ofrecen posibilidades para que ello ocurra. Los nuevos entornos tecnológicos brindan un entramado acerca de los modos en que el conocimiento se construye, se distribuye y complejiza.

La formación docente en contexto de convergencia tecnológica en la UNLP, genera espacios de trabajo colectivo que requieren que los profesores se preparen para tomar decisiones, examinar y resolver nuevos problemas. A su vez, que realicen un trabajo metacognitivo mirando y analizando sus prácticas de enseñanza. En síntesis se trata de formar a profesores que quieran desarrollar competencias para fundamentar con solvencia su accionar como enseñantes, analizando por qué hacen lo que hacen en el aula y, a la vez, pudiendo dar cuenta fundada de sus propuestas de integración de tecnologías digitales en el aula.

El Aula como dispositivo de enseñanza

Nuestra vida como estudiantes y como profesores ha transcurrido mayoritariamente en un Aula. El aula presencial como forma escolar, espacio y soporte de la transmisión de conocimiento que atraviesa todos los niveles del sistema educativo

fue cambiando tanto en su estructuración material (organización del espacio, elección del mobiliario, recursos pedagógicos, etc.); como en la estructura de la comunicación (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo comunicacional). Si analizamos el caso de la Argentina, se hace evidente que el movimiento normalizador impuso su propia concepción de vínculo pedagógico y estructuró las bases de una relación entre profesores y alumnos en el aula construida según determinados estilos y formas que se ha replicado por largos años.

Las escuelas y los sistemas educativos fueron creados como dispositivos para responder a los desafíos de un determinado período histórico, situado entre mediados del siglo XVIII y fines del XIX. En ese período convergieron necesidades de la revolución industrial, de la urbanización y de los nacientes Estados Nacionales. Dice al respecto, Mariano Palamidessi (2006: 18):

“Para asumir esta misión histórica, la escuela de masas (re)creó un orden moderno de lo sagrado: invistió a maestros y profesores de la tarea de cuidar la formación de las almas, transmitir y velar por los símbolos sagrados de la Nación, la moral y el trabajo. La escuela se constituyó como un ámbito que debía tomar distancia del mundo social para corregirlo, mejorarlo, moralizarlo. El universo escolar se afirmó como un espacio con legalidad propia, relativamente cerrado a las amenazas

del mundo, que conjuraría el desorden de los signos y filtraría con mallas firmes las influencias perniciosas que amenazaban a los niños. De este modo, la implantación de la escuela elemental en la vida comunitaria implicó una vasta y conflictiva tarea política y cultural de exclusión y desarraigo de los regionalismos y saberes locales y su reemplazo por una producción cultural y pedagógica racional, sistemática y especializada”.

De manera simétrica, este rol central en la función del docente se correspondió con un espacio físico centrado y regulado desde la posición en la sala de clase. En ésta hay, por un lado, un **ordenamiento espacial**, diferenciado para profesores y estudiantes que proporcionó las condiciones de una organización particular de la tarea. El principio regulador de la actividad escolar se conformó a partir de la centralidad espacial y simbólica del docente. Por otra parte, el profesor es quien monopoliza y organiza los turnos de habla generando **interacciones radiales**, es decir, que confluyen en un centro en el que se ubica el profesor. Los intercambios de comunicación horizontales entre pares de estudiantes no son una situación corriente en este escenario. Se construyó una convención tendiente a organizar el habla y el silencio generando así una forma de gobernar la clase escolar.

Este modelo - dispositivo continúa aún vertebrando gran parte de las propuestas de enseñanza y de la organización de los espacios educativos.

Sin embargo, en los últimos años, con el desarrollo tecnológico y pedagógico de los entornos virtuales de enseñanza se desarrollaron distintas alternativas que posibilitaron la mediación de las propuestas educativas con TIC a través de la creación de nuevos dispositivos y de nuevas formas de planificar, interpretar y comprender el rol docente así como también la clase misma. Llamamos **Aulas Virtuales** a los dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente.

Acerca de las Aulas virtuales

Un aula virtual representa importantes desafíos ante el dispositivo “aula” descrito en el apartado anterior. Siguiendo a Elena Barberá (2004) podríamos pensar estos retos teniendo en cuenta seis dimensiones: el profesor, el estudiante, el contexto, el tiempo, los contenidos y la propuesta didáctica. Para Elena Barberá (2004: 91):

“Un aula virtual no es un entorno virtual en sentido estricto porque el entorno en cuanto armazón electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan

vida y entidad propias; no es un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje porque es sólo una parte de él y tampoco la más importante pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje”.

Es esencial tener presente que, tal como analizamos, en la educación presencial profesores y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que desarrollan determinados contenidos con una propuesta didáctica particular. Se comparte la percepción de que estos procesos se realizan de manera sincrónica.

Cuando la propuesta se traslada a un nuevo ámbito, como los que hacen posibles los soportes digitales, dando formas a entornos que se han dado en llamar "virtuales" y se integran estrategias asincrónicas, entonces se fragmentan los espacios y los tiempos, creando discontinuidades y haciendo evidente lo heterogéneo de los ritmos educativos. Por otra parte, las propuestas en las Aulas Virtuales favorecen la diversidad de **“focos dinámicos”**¹: hay momentos en que la interacción es prioritaria entre el profesor / tutor y los estudiantes, en otros entre los estudiantes o entre materiales especialmente diseñados y los

1 Concepto de Elena Barberá (2001) El foco dinámico conforma un microcontexto virtual y puede ser de diferente tipo, en función del eje de rotación de la actividad predominante.

participantes de la propuesta pedagógica. Además estas interacciones pueden ser simultáneas y distribuidas en estos nuevos espacios, propiciando así gran heterogeneidad, comunicación en red y diversidad en el Aula.

“Un aula virtual se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado, y también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula” (...) “En este escenario formativo combinado, surge un conjunto de cuestiones por resolver de gran relevancia para la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en esta modalidad, como son el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas (Barberá, 2005:1-2)

Convergencia tecnológica

Las transformaciones registradas ante la incorporación de las TIC en las dos últimas décadas han ido penetrando en la sociedad con la idea de que nos encontramos ante una nueva

revolución, cuya culminación nos sitúa en un nuevo milenio. Varios términos circulan en torno a las transformaciones: global, convergencia, interactividad y digital, entre muchos otros. (Díaz Barriga, 2005)

En torno a la transformación surgen posturas que van desde las tecnofílicas que hablan de la oportunidad del crecimiento de información, las posibilidades de elección individual, la libertad, la democracia, la comunicación global, etc. En el otro extremo encontramos posiciones tecnofóbicas que advierten sobre los peligros del control monopólico, del panóptico, del aislamiento social, de la fragmentación, de la amenaza de las identidades, de la discriminación entre otras amenazas. (García Aretio, 2007) En medio de estas dos posturas, puede pensarse alternativas donde el grado de incorporación sea posterior a una planificación y análisis, de forma tal que el uso de estos nuevos espacios brinde nuevas posibilidades y minimice las brechas temidas.

Siguiendo este análisis los profesores serían un grupo profesional que representa estas posturas y a los que, muchas veces se les solicitan prácticas isomórficas a las tecnologías de uso más popular en un momento determinado.

En contraposición, diversas estrategias se desarrollan en la Universidad para la formación y capacitación de profesores, expertos, tutores, consultores y estudiantes que participan en las actividades académicas utilizando tecnologías digitales. Esta formación en un principio introductoria, se transforma en permanente de manera de poder sostener la actualización neces-

ria para el uso de estas tecnologías, atentos a nuevos procesos que surgen a partir de la práctica misma. Uno de ellos es aquel al que nos referimos en este apartado: los procesos de convergencia.

Algunas preguntas/cuestiones que surgen ante la convergencia en la era digital

La convergencia de los dispositivos multimedia es uno de los temas que atraviesa en forma transversal los diferentes trayectos educativos. La convergencia vista como expresión de los avances y cambios en la comunicación, se manifiesta en varios niveles: a nivel teórico, como una convergencia de señales digitales; a nivel de redes, por el uso de la internet y la tendencia a la conectividad móvil; a nivel de dispositivos, por la hibridación de los mismos; etc (Becerra, 2000; Neciosup, 2007).

Este modelo de prácticas y tendencias atravesados por la convergencia digital plantea nuevos desafíos para su incorporación a las prácticas profesionales docentes y presenta algunos interrogantes:

- ¿Cuándo es adecuado incorporar el uso de tecnología en el aula?
- ¿Cualquier tecnología digital puede ser incorporada a los trayectos formativos?

- ¿Todos los destinatarios pueden aprender con tecnologías?
- ¿Cómo puedo decidir qué herramientas que convergen tecnológicamente debo incorporar al aula?

Internet, a su vez, aparece como el principal recurso técnico e institucional de la convergencia multimedia, y como su principal catalizadora y posibilitadora. Una de las características de Internet es la capacidad de transmitir, de facilitar la interactividad, que no reside únicamente en empresas y organismos reguladores, sino que también está en manos de cualquier usuario interesado; esto permite que Internet admita permanentes cambios en un ritmo acelerado en donde se presentan usos variados, incluso que superan los previstos por los propios creadores de dichos recursos. Los profesores se encuentran inmersos en esta realidad y desde las estrategias de innovación y cambio puede plantearse:

- ¿Cómo formar para el uso de Internet?
- ¿De qué manera la convergencia de redes sociales y buscadores semánticos, puede favorecer los procesos de aprendizaje en los alumnos que se integran al proceso de Educación Superior?

También es necesario reflexionar a un nivel más abarcativo acerca de las actividades informáticas y comunicacionales y plantear:

- ¿Qué incluye y cómo se realizan los procesos de convergencia?
- ¿Hay un solo modelo convergente en la tecnología digital?
- ¿Cómo utilizar estas estrategias convergentes en el ámbito de la Educación Superior?

Estrategias de formación de profesores en escenarios de convergencia tecnológica

La UNLP ha trabajado en diversos desarrollos tecnológicos que acompañan sus carreras, no sólo en propuestas de educación a distancia sino también en la integración de las TIC en el aula.

Esta política ha tratado de integrar esfuerzos previos en la incorporación de TIC en las diferentes Unidades Académicas que integran la UNLP. Se elabora un plan que contiene entre sus ejes el desarrollo de tecnología, que cree condiciones, que posibilite acercar contextos, facilitar tareas y recursos para que otras personas desarrollen su proceso de aprendizaje, la capacitación de sus docentes en el empleo de herramientas de EAD, el diseño de experiencias multidisciplinarias y la definición de metodologías y normas que aseguren la calidad de los cursos no presenciales que se impartan desde la Universidad. (Medina et al., 2005)

La UNLP interpreta que la educación a distancia es una realidad, tanto en Argentina como a nivel internacional, debido a diferentes factores (sociales, laborales, tecnológicos) que se combinan en un mundo centrado en el conocimiento, en el que los requerimientos de aprendizaje y actualización implican respuestas desde las Instituciones educativas que exceden el modelo clásico de actividades presenciales en el aula.

El desarrollo de la Educación a Distancia en este escenario de convergencia tecnológica requiere una combinación de elementos que parten de lo pedagógico, comunicacional, e incorporan la tecnología informática, electrónica, comunicaciones en red, diseño espacios virtuales, etc.

Por esto la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP, integrada por especialistas de diferentes disciplinas, desarrolla planes de formación para responder a los complejos requerimientos actuales y acompañar a los profesores en estos procesos. Entre las estrategias planeadas se propone, en primer lugar, que los docentes puedan construir un marco teórico-interpretativo sobre las relaciones complejas entre tecnologías, enseñanza, conocimiento y aprendizaje, en el marco de su trabajo en instituciones que han incorporado tecnologías digitales. En segundo lugar, la finalidad es que los docentes puedan diseñar estrategias de enseñanza con tecnologías. Y esto es así porque es en la propuesta pedagógica, en la manera de concebir la enseñanza, los materiales didácticos, la generación de desafíos cognitivos a los estudiantes, la

intercomunicación, la interactividad, etc que entendemos se visualizan hoy las diferencias en la variedad de propuestas en esta modalidad. La gestión de cambios dentro de los ámbitos de formación docente a través de propuestas de capacitación conlleva la realización de un trabajo conjunto posibilitador de una reestructuración de las representaciones de los sujetos intervinientes.

Para ello se requieren estrategias que permitan gestionar el cambio deseado. Sabemos que toda situación de formación plantea siempre un desafío de provocar un cambio, una re-estructuración en las representaciones propias de cada sujeto. En este sentido, los datos obtenidos a partir de diversos encuentros formativos (conferencias, jornadas, capacitaciones) nos muestran acerca del convencimiento que tienen los docentes en cuanto a la necesidad de contar con una formación específica para su desempeño y para crear y desarrollar nuevas actitudes que, de forma exitosa, permita nuevas experiencias dentro de la modalidad a distancia. Ahora bien, del mismo modo que reconocen la necesidad de formaciones específicas para desempeñarse exitosamente en la nueva modalidad, manifiestan su adhesión a que las instituciones universitarias deberían reflejar esas necesidades en las carreras de grado que preparan a los futuros docentes.

La planificación y el desarrollo de las experiencias formativas que llevamos a cabo desde esta Dirección tiene su basamento en los puntos que hemos venido argumentando. En

este sentido, pensamos y ofrecemos una propuesta integral de formación que reúne y considera los distintos aspectos y trayectorias de los docentes destinatarios.

Pensar la capacitación en estos términos permite la formulación de diversas hipótesis ante esos problemas y la posibilidad de ensayar distintas soluciones que den cuenta de la diversidad acerca de los destinatarios como también de los conocimientos heterogéneos que se encuentran diseminados en la UNLP en cada una de sus 17 Unidades Académicas.

Por ello, los procesos de capacitación en aulas virtuales se referencian dentro de las siguientes categorías que a grosso modo presentamos a continuación:

- **Relación entre procesos tecnológicos y procesos pedagógicos:** estamos convencidos que ante el escenario de convergencia digital, los docentes deben partir de una primera reflexión acerca de los distintos escenarios posibles en los que pueden comenzar a desarrollar su actividad dentro de modelos de educación a distancia. Por esta razón, se plantea la necesidad de establecer puntos críticos en la relación tecnología - pedagogía, en la cual esta última actúe como base de cuestionamiento acerca de los modos de pensar la tecnología por parte de los docentes destinatarios. Así es que a partir de la reflexión pedagógica sobre las diversas herramientas tecnológicas podemos construir junto a los

docentes un sentido que exprese el por qué de la elección de determinadas herramientas, cómo trabajar con ellas, la presentación de contenidos, qué rol cumplirán los alumnos y por último, y no menos importante, qué productos tecnológicos serán utilizados (aulas virtuales, programas informáticos, etc.) para una propuesta formativa específica dentro de un área de conocimiento y saber delimitado.

● **Función docente:** decíamos en el punto anterior que la reflexión pedagógica sobre los productos tecnológicos era necesaria para determinar diversos aspectos de las propuestas formativas en aulas virtuales, tales como el rol de los alumnos, el lugar de los contenidos, etc. Sin duda, la función docente se enmarca dentro de esas decisiones a tomar. Pero nosotros separamos en términos analíticos esta función porque la consideramos fundamental dentro de los procesos de capacitación. Un punto esencial de nuestras capacitaciones se corresponde con el accionar docente. Es una prioridad, ya que a la hora de pensar en la construcción de un aula virtual, el rol que el docente tendrá en la misma será fundamental para garantizar la calidad de la enseñanza. Ryan y otros (2000: 110) hablan de cuatro roles básicos a desempeñar por el profesorado: pedagógico, social, de dirección y técnico. Es el rol pedagógico el que le permite al profesor contribuir a la creación de cono-

cimiento especializado, a identificar junto con los estudiantes los puntos críticos, a responder preguntas, etc. A través del rol social potencia la creación de un clima propicio para la colaboración entre estudiantes. Esta función social se corresponde con una figura importantísima dentro de la docencia mediada por TIC, los tutores. En primer lugar, reconocemos a los tutores dentro del rol docente. Para nosotros, los tutores son docentes como aquellos que dentro del aula virtual detentan esa nomenclatura. La diferencia está dada en las funciones desempeñadas. La figura del tutor es la que interviene sistemáticamente en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en el marco de los desarrollos del entorno virtual, estas propuestas tutoriales parecen abrir grandes potencialidades.

Consideramos que la formación de profesores en relación a la implantación de las tecnologías digitales en el aula, se realiza con diferentes propósitos: incorporar las TIC a la enseñanza para promover la equidad, la inclusión y el desarrollo personal y académico de los estudiantes. A partir de esta formación, los profesores comienzan a tomar decisiones en relación a las estrategias de enseñanza que utilizarán en relación con las TIC.

En este punto se sugiere siempre, desde los planes de formación de la Dirección de Educación a Distancia que los do-

centes brinden una propuesta pedagógica en donde interpeleen a los estudiantes para que sean partícipes de la propuesta de enseñanza, para que se comprometan con la tarea que van a desarrollar, generando más autonomía en su trabajo. Aquí aclaramos que los estudiantes deben saber lo que están haciendo, en el momento en que lo están haciendo y saber para qué lo realizan.

Seguimiento y evaluación

La acción formativa planeada y desarrollada por esta Dirección cuenta con un principio de calidad en la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados en las situaciones antes mencionadas. Para ello, las estrategias de evaluación impregnan cada uno de los puntos anteriores, desde lo expuesto en el criterio que hace referencia a la relación entre saberes tecnológicos y pedagógicos, hasta el desarrollo de materiales y actividades educativos, pasando por la función docente y el rol tutorial. Nuestro modelo de evaluación pedagógica se cimienta en los siguientes puntos críticos:

- **Análisis desde el punto de vista de la función:** qué herramientas son las adecuadas para el trabajo, con qué contenidos y qué destinatarios.
- **Análisis de los diversos entornos:** así como su

significación e importancia para cada propuesta específica. Las implicancias que de allí se desprenden tienen que ver con la manejabilidad, la atracción, el grado de interactividad, etc, de las aulas virtuales.

- **Análisis pedagógico:** refiere a las propuestas desarrolladas y presentadas por los docentes. Su dimensión didáctica y metodológica. Los materiales y actividades pensadas, así como las que vienen trabajando con sus alumnos. Los contenidos a enseñar. La planificación en general.

- **Análisis técnico:** qué elementos se disponen en las aulas virtuales, cómo mejorarlos, que otros desarrollos se pueden realizar, con qué fines u objetivos.

Este seguimiento de las propuestas pedagógicas y de los desarrollos tecnológicos se realiza en forma interdisciplinar y también en forma inter-área. El Área de Capacitación recibe la información necesaria del Área de Aulas y Cursos y del Área de Gestión Tecnológica, para analizar y producir cambios sustanciales en las propuestas, para generar nuevas y, que ellas impacten en la formación de los docentes de la UNLP.

Conclusiones

Un aspecto fundamental para sostener las buenas prácticas pedagógicas y didácticas en la integración de las TIC en la enseñanza es el accionar del docente como un proceso sostenido en el tiempo y avalado por las Instituciones Educativas.

En este sentido, en el proceso de formación de profesores es que proponemos el desarrollo de actividades que presenten los núcleos problemáticos y las potencialidades de los procesos de convergencia tecnológica situados en el trabajo con aulas virtuales y permitan la creación de nuevos proyectos y propuestas de enseñanza que incorporen las TIC. Es un proceso en el cual el docente desarrolla diferentes capacidades con el propósito de reconocer nuevas posibilidades, adquirir la confianza y la autonomía para poner en práctica nuevas propuestas, e incluso, experimentar nuevos modos de posicionarse frente a la enseñanza y al aprendizaje.

De esta manera invitamos a continuar construyendo respuestas para algunos de los siguientes interrogantes:

¿Cómo valorar pedagógica y didácticamente la incorporación de las tecnologías digitales en la enseñanza?

¿Seremos capaces de incorporar tecnologías que impliquen trabajo en redes y en colaboración?

¿Es necesario que los profesores y los estudiantes desarrollen capacidades específicas para poder desempeñarse en escenarios de convergencia tecnológica?

¿Qué saberes y capacidades es necesario que desarrollen los profesores ante este desafío?

¿Cuáles son los cambios en la manera de enseñar?

¿Qué desafíos les presentamos a los estudiantes?

Estamos convencidos de que el trabajo a conciencia con los profesores facilitará el desarrollo de estos nuevos escenarios convergentes que incluyan las tecnologías digitales

Bibliografía

- BARBERÁ, E. (coord.), BADIA, J. y MOMINO, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*, ICE Universidad de Barcelona, Barcelona.
- BARBERÁ E., BADIA A. (2004), *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*; Editorial A. Machado Libros, Madrid, España.
- BARBERÁ E., BADIA A. (2005). “El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior” [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n.02). UOC. [Fecha de consulta: 12/04/2012]. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf> ISSN 1698-580X
- BECERRA M. (2000), “De la divergencia a la convergencia en la sociedad informacional: fortalezas y debilidades de un proceso inconcluso”. Localización: *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazio ikasketen aldizkaria*, ISSN 1137-1102, N.º. 8, 2000. Disponible en: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zero8-05-becerra.pdf>. Consultado el 17 de Febrero 2011
- CABERO, J. (2001), “La aplicación de las TICs, ¿Esnobismo o realidad educativa?”, *Red Digital*, 1, http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html

Consultado 18/04/2012

DÍAZ BARRIGA, F. (2005). “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado”. *Tecnología y Comunicación Educativas*. Nº 41. 4-16.

GARCIA ARETIO L. (2007), “Los docentes: entre tecnofílicos y tecnófobos”. Artículo. Editorial BENED: Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia. España. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:20099> Consultado el 15 Marzo de 2011.

MANSO, Micaela [et. Al] (2011), *Tic en las aulas. Experiencias latinoamericanas*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

MEDINA M., DE GIUSTI A., SANZ C. , ZANGARA, A., GONZALEZ, A. (2005), “Programa de Educación a Distancia No Presencial de la UNLP. La construcción de un modelo de enseñanza mediado que se adapte a la realidad de nuestra institución”. Reunión: ICDE. Puerto Rico. Artículo. Referato Internacional, publicado en Actas del Congreso, en www/icde/publicaciones/trabajos_region/trabajos_pr2005.htm

MORDUCHOWICZ R. (2008), *La generación multimedia*, Editorial Paidós: Voces de la Educación. Buenos Aires, Argentina.

NECIOSUP LA ROSA, F. (2007), “La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana” en

López Segrera, Francisco; *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

PALAMIDESSI, M. (comp.) (2006), *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*; Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

RAMA, C. (2008), “Macrotendencias y Macrotensiones: Las encrucijadas de la educación superior en América Latina”. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/250152132_Macrotendencias_y_Macrotensiones_Las_Encrucijadas_de_la_Educacion_Superior_en_America_Latina

RYAN, S. y otros (2000); *The virtual university, The Internet and resource-based learning*, Kogan Page, London.

CAPÍTULO VII

Comunicar educación. Apuntes desde la teoría y la práctica sobre el desafío de enseñar a través de medios digitales

Por Silvia C. Enríquez

Pensar en la comunicación de contenidos educativos mediada por tecnologías digitales es pensar en la convergencia de múltiples ideas y nociones, algunas de larga data y otras nacidas en diferentes momentos de la evolución de este campo en pleno desarrollo. Como se indica en el título, no se intenta en este texto hacer un recorrido exhaustivo por todos los factores que inciden en la actualidad en la relación entre la comunicación por medios digitales y la educación, para lograr lo que podríamos llamar la comunicación en Internet sobre Internet. En todo caso, esbozaremos varias ideas sobre los temas que es más urgente resolver, según puede observarse al analizar desde el punto de vista de su puesta en práctica algunos de los desarrollos teóricos más recientes en este campo. Reflexionaremos además sobre las posibilidades de comunicación con un público que no siempre conoce su-

ficientemente este medio y que debe ser, creemos, invitado a explorar un terreno que le debería resultar más familiar.

La experiencia adquirida al emplear las tecnologías en la enseñanza de diversos modos lleva a concluir que estamos ante un panorama de constantes comienzos pero también de logros y desarrollos, de resultados parciales que ayudan a continuar un camino repleto de constantes innovaciones, algunas de las cuales permanecerán mientras que otras caerán en desuso, superadas o reemplazadas por más novedades.

Panorama inicial: hasta dónde ha llegado Internet y cuántos todavía no lo saben

La idea de que los más jóvenes son nativos digitales mientras que quienes nacimos hace unas décadas somos inmigrantes en este entorno fue muy fructífera, en el sentido de que llamó la atención sobre las diferencias que verdaderamente existen entre las generaciones para las cuales los recursos informáticos son parte del mundo tal como lo conocen desde su nacimiento, y aquéllas que los vieron surgir cuando ya se habían formado en un paradigma diferente. Sin embargo, esta dicotomía generó a la vez en algunos una serie de creencias erróneas pero ya naturalizadas: en los jóvenes, la impresión de que las generaciones anteriores a ellos frecuentemente no saben ni sabrán nada de tecnología, y en muchos adultos

la convicción de que nunca la van a poder comprender ni dominar totalmente, mientras que los jóvenes saben todo lo necesario y pueden aprender con gran facilidad lo que todavía no han aprendido. La práctica demuestra permanentemente que ninguna de estas ideas es tan cierta y que en realidad no todos los jóvenes saben tanto, ni todos los adultos tienen tantas dificultades o saben tan poco. De hecho, si se emplean las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en educación es muy fácil comprobar que, junto a un cierto número de casos en los que ocurre lo anterior, en general quienes hacen uso de las herramientas digitales necesarias para estudiar y trabajar son predominantemente los docentes (adultos), mientras que muchos alumnos (niños y jóvenes) necesitan aprender a emplearlas.

Este es el panorama entre quienes tienen algún grado de conocimiento del uso de estas tecnologías, pero existe también un gran número de personas de todas las edades que por diferentes razones no tienen acceso a ellas o no las utilizan. Nos ocuparemos de este grupo más adelante.

Quienes hacen un mayor uso de Internet y los recursos digitales en muchos casos han comenzado ya a habitar en alguna medida los *ecosistemas digitales*, metáfora que establece una analogía entre la naturaleza y el mismo tipo de ambiente, pero generado por los seres humanos en el espacio virtual (Briscoe; 2009), y participan activamente en la *sociedad del conocimiento* (cfr. Colección educ.ar). Según Reig (2010; pp. 1-2):

“(…) la Sociedad Red resulta un ecosistema propicio para que el conocimiento fluya y se reproduzca, para que se convierta en un elemento cada vez más abundante y esencial. De hecho, lo que sí podríamos decir es que la expresión “sociedad del conocimiento”, formulada de forma premonitoria en otra época (Drucker, 1969), toma un sentido global y más real que nunca aquí y ahora.”

Este ecosistema es también un terreno propicio para el desenvolvimiento de la *inteligencia colectiva*, “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (Lévy; 2004, p. 19), razón por la cual es necesario pensar en un nuevo modo de *gestionar el conocimiento* en educación, que “requiere de modelos y procesos académicos institucionales que lo faciliten”. (Moreno Castañeda; 2010, p. 14)

Por su parte, el número de desarrollos concretos y posibilidades futuras en educación no deja de crecer. Reig (2014), por ejemplo, enumera las siguientes tendencias para 2014: el uso en educación de móviles como herramienta de aprendizaje, la realidad aumentada y el crecimiento de la *gamificación*, es decir “el proceso de convertir en juego lo que en principio no lo era”, posible porque “las generaciones actuales ya

no confunden lo divertido con poco serio, abriendo un nuevo abanico de posibilidades para su motivación que no debemos dejar escapar en educación”. (Reig; 2014)

Estos cambios incluyen además la aceptación de la validez de modos de impartir conocimientos que no sean textuales y también una cierta apertura a nuevos medios de comunicación del saber, sea éste institucional o no. Así, comienzan a aceptarse modalidades de difusión de la producción intelectual que hasta ahora no fueron consideradas estrictamente académicas y, a los formatos tradicionales (*paper*, artículo de revista, libro), se suman los artículos publicados por diversos estudiosos en blogs, entrevistas, presentaciones de diapositivas, videos o podcasts. Muy lentamente, además, este tipo de producción se abre paso entre los antecedentes “serios” de un curriculum vitae.

Humanidades digitales

Esta noción, de cuño reciente, abarca todas las cuestiones relacionadas con los estudios humanísticos y su relación con las modificaciones y desarrollos que han experimentado debido al empleo de las tecnologías digitales. Todavía carece de una definición unificada, cuestión que se sigue debatiendo (cfr. Heppler, 2012). Desde hace unos años, existen asociaciones que nuclean a quienes llevan a cabo estos estudios en

diversos países; en Argentina, un grupo de docentes e investigadores de distintas disciplinas y zonas del país fundó el 22 de noviembre de 2013 la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (<http://aahd.com.ar/>), con el fin de nuclear a quienes se dedican a todas las disciplinas que pueden recibir esta denominación.

Creemos que el avance en estos estudios ayudará a echar luz sobre el modo en que se relacionan e interactúan la comunicación y la educación en el mundo virtual, en particular sobre la aparición del hipertexto, ese desarrollo de la escritura presente virtualmente en todo sitio de Internet. Su estudio es insoslayable en y desde muchas de las disciplinas que se integran en las humanidades digitales, porque “a diferencia de muchas otras herramientas digitales, el diseño del hipertexto se funda tanto en la ciencia cognitiva, la teoría literaria, la pedagogía, el pensamiento social utópico y las artes escritas y visuales como en los desarrollos técnicos en computación”. (Joyce, 1995, citado por White, 2007).

El hipertexto

En efecto, la aparición del hipertexto, nueva forma de leer que también debe aprenderse, tiene cierta complejidad e intimidada a sus lectores noveles. A pesar de esto, esta dificultad puede no ser notada inicialmente por quienes navegan Inter-

net, porque lo que el lector ve es un mosaico de información presentada en bloques que ya sabe interpretar: texto, imagen, sonido. Sin embargo, la cuestión no es tan simple. Partamos de una definición de hipertexto para analizarla. Según Landow (1992), el hipertexto es un “texto compuesto de bloques de texto (...) y los enlaces electrónicos que los unen”. Lamarca Lapuente (2013), por su parte, lo define desde el punto de vista documental como:

“(...) un sistema de organización y presentación de documentos en un medio informático, que se basa en la vinculación de documentos o fragmentos documentales digitales (textuales o gráficos) a otros fragmentos o documentos (en cualquier morfología digital: texto, imagen, audio, vídeo, datos, programas informáticos y otras aplicaciones capaces de generar un contenido dinámico), lo que permite acceder a la información no necesariamente de forma secuencial.”

Su aparición ha provocado que se miren con nuevos ojos las afirmaciones de Barthes y Derrida sobre el carácter que tiene o debe tener la lectura (Landow; 1992), la noción de oralidad secundaria de Walter Ong y las subsiguientes discusiones sobre este tema en el Proyecto Mc Luhan de la Universidad de

Toronto (cfr. Olson y Torrance; 1995), y la definición de Pettit del paréntesis de Gutenberg (cfr. MIT, 2010). Internet es, según estas ideas, no un nuevo modo de publicar textos que reemplazaría a los libros, sino una vuelta a los modos de producción, reproducción y circulación del conocimiento previos a la existencia de la imprenta: menor atención a los derechos de propiedad intelectual (vista como propiedad de lo que cada uno sabe), producción del conocimiento compartida y basada en la idea de que éste es de todos (Batson; 2008). El hipertexto es el vehículo de esta nueva visión.

Para quien busque comunicarse a través de Internet es preciso, pues, detenerse en estas ideas y continuar analizando qué significa este cambio, sobre todo para resolver la dificultad planteada por quienes se resisten a abandonar sus viejas prácticas o a complementarlas con otras nuevas. Hemos observado la sensación de desconcierto que produce en algunas personas el hecho de ver que un sitio web se convierte en una red inabarcable de textos que un lector tradicional se sentirá obligado a leer linealmente y de principio a fin. No es fácil aprender a abordar un hipertexto si no se comprende que, por lo menos a veces, debe dejarse de lado la lectura lineal y completa de todos los bloques que lo componen. Esto produce resistencia y desconfianza sobre la calidad del resultado final: ¿cómo tener certeza de haber comprendido un texto si no se conoce su contenido de principio a fin? ¿Cómo saber, al trazar nuestro camino a través de muchos enlaces, que no dejamos de lado algo importante?

Sucede que todos estamos acostumbrados a las lecturas no lineales en alguna medida, por ejemplo en una edición crítica o una revista, la consulta de diferentes documentos (en los cuales buscamos solo partes específicas), o un tablón de anuncios. Y, en este sentido, los textos de las humanidades se asemejan bastante al hipertexto por su constante referencia a otras fuentes (Landow; 1992). Pero, a la vez, el hecho de que se pueda acceder inmediatamente a un hipertexto porque se conoce el código no significa que exista comprensión cabal e inmediata de sus posibilidades, ni que seamos capaces de leerlos de modo comprensivo instintivamente.

Se afirma que leer hipertextos y construirlos no es fácil, y que hasta quienes ensalzan sus virtudes en la práctica terminan por volcarse a la escritura de textos lineales, tradicionales (White; 2007). Sin embargo, otros autores sostienen, también desde la práctica, que se puede aprender a emplearlos de modo adecuado y además a escribirlos (Patterson; 2000). Tal vez la verdad esté en algún lugar intermedio: existen dificultades, pero no son ni insalvables ni tan grandes.

Lo que queda claro es que saber escribirlos y leerlos es sumamente importante para quien quiera aprender a emplear Internet como fuente de información y espacio de publicación de sus ideas. Dado que esta afirmación incluye la comunicación educativa, en la formación docente será necesario tener en cuenta que los educadores a los que nos dirigimos deben adquirir estas destrezas, y que ellos son a la vez aprendices y también futuros

enseñantes de las mismas habilidades. Como parte de ese proceso de formación, los docentes de cualquier disciplina, pero en particular los de lenguas, necesitarán tomar conciencia de que la habilidad de leer y escribir un hipertexto debe ser enseñada, para que todas las posibilidades de acceso a la información puedan ser aprovechadas por los alumnos. En particular, porque el hipertexto permite la interacción en Internet y hace posible intervenir a través de comentarios en blogs, edición en wikis u otras formas de participación. Y esto es necesario para la colaboración, a cuya importancia en el panorama actual nos referiremos más adelante.

Brecha digital

Los datos del Banco Mundial (2012) sobre el porcentaje de usuarios de Internet en cada país muestran grandes diferencias de un estado al otro, aunque su empleo continúa en ascenso en todos ellos. En nuestro continente, las cifras varían desde Haití, con un 10,9% de usuarios en 2012, hasta las islas Bermudas, con 91,3% en el mismo año mientras que Argentina contaba en ese momento con un 55,9% de usuarios. Al margen de las diferencias locales, esto significa que todavía existen grandes cantidades de personas sin acceso a Internet (y en muchos casos también a una computadora), y que es necesario conocer las razones detrás de estos datos para tenerlas en cuenta al momento de llevar a cabo acciones tendientes a incluir a más personas en el acceso a estos avances.

Dos encuestas recientes en América, una en Chile (Universidad Alberto Hurtado; 2011) y la otra de Estados Unidos (Zickuhr; 2013), indican que las principales razones para no usar Internet son, en términos de Zickuhr (2013), que su uso carece de *relevancia* (falta de interés, tiempo o necesidad), que hay dificultades de *usabilidad* (es muy difícil o frustrante, no se sabe cómo utilizarla, existen impedimentos físicos o se teme al spam, los virus y similares) y, por último, por su *precio* (no tener una computadora o no poder pagar el servicio de Internet). La razón menos esgrimida es la falta de acceso (3,63% en Chile, 7% en Estados Unidos)

En otras palabras, a los efectos prácticos contamos con dos grupos de excluidos: quienes no quieren tener acceso a Internet y quienes no pueden tenerlo. Es necesario intentar incluir a todos y lograr que nadie se quede fuera por razones económicas o por no tener suficiente información sobre lo que el ingreso al mundo digital significa en términos prácticos. Luego, cada persona decidirá libremente si quiere emplear esos recursos. Afirma Moreno Castañeda (2012) que:

“Más allá de las limitaciones y carencias de tecnologías para comunicarse y acceder a la información y el conocimiento, hay que considerar lo que éstas pueden contribuir a mejores condiciones de vida y convivencia. (...) quienes carecen de estas posibilidades, menos opciones tienen de modi-

ficar, para bien, su vida cotidiana” (en Ramírez Plascencia; 2012; pág. 9).

Por ello, para secundar “los esfuerzos que los individuos tienen que hacer para sobrevivir o integrarse en un mundo cada vez más digitalizado” (Ramírez Plascencia; 2012; pág. 13), es necesario comprender que “... mientras no se tenga acceso libre, universal y equitativo a los sistemas de comunicación, información y conocimiento, no habrá muchas posibilidades de avanzar hacia mejores condiciones de vida y de convivencia” (Moreno Castañeda, M. en Ramírez Plascencia; 2012; pág. 11).

Decíamos, pues, que del mismo lado de la brecha que quienes carecen de acceso digital, se encuentran quienes podrían emplear Internet, pero prefieren hacer poco o ningún uso de ella. La web 2.0 implica mayor posibilidad de comunicación y de resolver situaciones de la vida diaria de un modo sencillo y eficaz, pero esto es vivido por algunas personas como mayor exposición, o menor privacidad, y por ello no se animan a interactuar con la web o a través de ella. Así, pueden rechazar sus usos recreativos, tales como participar de las redes sociales (que podrían considerarse superfluos), pero también sus beneficios en actividades acaso más necesarias o importantes, tales como realizar operaciones bancarias en línea, o dejar un comentario en un sitio informativo o profesional en el que se les solicita que se registren o den a conocer sus nombres.

Cada persona que continúe ignorando para qué sirve Internet, aunque tenga acceso a este medio, a los efectos prácticos es en muchos sentidos tan excluido como quien no tiene acceso. Agrava la situación el hecho de que muchos integrantes de este grupo tienen menor disposición a aprender que quienes no han tenido la posibilidad de hacerlo, porque ya han adquirido prejuicios o han pasado por alguna experiencia que les ha resultado traumática debido a las dificultades de uso o la falta de comprensión de la herramienta con la que se enfrentaron. Sobre la frecuencia de este problema, que se constata en la práctica con gran facilidad, resulta sumamente elocuente el comentario en la contratapa de un libro sobre los usos de Twitter: “Pretende ayudarles a usar Twitter para mejorar su calidad de vida, no para complicarla”¹.

Si bien no cabe duda de que las medidas de fondo para resolver esta situación son una cuestión de política educativa, cualquier esfuerzo pedagógico que pretenda tratar de modificarla debe tener claros estos datos y tratar de actuar sobre ellos, si busca ser democrático e inclusivo. Así, tendremos la potencialidad de llegar a zonas y grupos de personas aun excluidas por cualquiera de las razones apuntadas.

1 Cfr. Polo, J. (2009) *Twitter... para quien no usa Twitter*. En <http://www.bubok.es/libros/16583/twitter-para-quien-no-usa-twitter-bn>.

Formación docente

El portal educ.ar nos explica la necesidad de renovar la formación de los docentes:

“La sociedad del conocimiento () requiere personas con habilidades y competencias acordes a las exigencias del nuevo escenario y, por lo tanto, en este contexto también le está reclamando cambios a la escuela. Las habilidades y competencias que se requieren para la creación de nuevos conocimientos, como la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, el espíritu crítico y la expresión creativa deben considerarse dentro de los objetivos de los planes de estudios. La escuela del siglo XXI necesita docentes que organicen procesos de aprendizaje, ayuden a los estudiantes a adquirir nuevas competencias cognitivas, y estructuren situaciones en las que estos puedan aplicarlas.”

En consecuencia, será necesario atender a la formación de los docentes pero poniendo énfasis en que estos conocimientos lleguen a todos, no sólo a los que necesitan perfeccionarlos sino también a quienes deben iniciarse en el aprendizaje de estos temas. Para lograrlo, es preciso tener como objetivo

el empleo de las posibilidades de la web 2.0 para que se haga realidad el ejercicio de la autonomía y colaboración que ya fomentaban modelos pedagógicos tales como el constructivismo y el construccionismo social, y que continúan vigentes en desarrollos más recientes como el conectivismo, la educación abierta, la creación de entornos personales de aprendizaje y otras tendencias recientes nacidas con el empleo de Internet. Será preciso, además, hacerlo de un modo que no insuma más tiempo del necesario y que resulte eficiente porque verdaderamente ayuda a los docentes a ampliar sus recursos y mejorar su labor en el aula.

No se trata de comenzar una cruzada para lograr que los educadores se tornen supuestos “prosélitos” o “conversos” que deberían abandonar sus viejas prácticas para abrazar el empleo de la tecnología en educación, sino de procurar que todos conozcan estos avances, comprendan la trascendencia que tienen en distintos ámbitos de la vida actual, aprecien los resultados obtenidos hasta el momento mediante su empleo en educación y, finalmente, contribuyan (a modo de nuevos expertos en el tema) a construir y mejorar las prácticas en un entorno dinámico porque está en constante evolución.

Por esta vía es necesario no sólo informar sino, en la situación actual, alentar a los recién llegados al mundo de la tecnología y persuadirlos de que es necesario que se familiaricen con sus empleos educativos. La razón es muy sencilla: la vida diaria y el mundo del trabajo hacen uso de las tecnologías di-

giales de las más variadas formas, y muchos empleos tienen como requisito conocer su manejo. La educación no puede ignorar este hecho si quiere preparar personas capaces de insertarse con éxito en la vida laboral y social.

Los nuevos desarrollos pedagógicos que emplean esta tecnología forman ya un corpus voluminoso de conocimientos y experiencias y, sin embargo, dada la constante llegada de nuevos miembros al amplio colectivo de quienes emplean las tecnologías, estos estudios conviven con otros de carácter mucho más inicial, dirigidos por quienes acaban de descubrir lo que en realidad ya no es una novedad. Esto sucede (y continuará sucediendo por un tiempo) tanto en la educación formal como en las iniciativas más personalizadas o corporativas, relacionadas por ejemplo con el surgimiento y empleo de las comunidades de práctica o aprendizaje. En todo caso, queda claro que a estas alturas no se puede decir que se sepa lo necesario sobre pedagogía si se ignoran los desarrollos producidos en el terreno de la educación mediada por tecnologías.

Para que esta formación sea de hecho inclusiva, es imprescindible que cada nuevo interesado en aprender encuentre toda la información necesaria y resuelva las dificultades iniciales que necesariamente va a enfrentar. De hecho, para llegar a todos es preciso ocuparse también de quien necesita comenzar por nociones más elementales: de qué modo se enciende una computadora o se accede a Internet, o qué es un enlace y cómo se lo identifica. Esto es una realidad que se

suele olvidar, y por eso muchas instrucciones en sitios web de formación docente son adecuadas solamente para quienes ya tienen nociones previas. La experiencia demuestra que, aun entre estas personas, sobran los ejemplos de explicaciones mal comprendidas por carencia de conocimientos suficientes sobre ideas o destrezas que se asumen como ya conocidas por todos, pero que no lo son.

En la práctica se observa que es necesario ponderar cuidadosamente cómo explicar lo que se quiera comunicar por medios virtuales, tratando de conocer y prever las dificultades que cualquier recién llegado a este terreno puede tener (incluso a veces sin saber describirlas, o sin hacerlo por falta de confianza en el empleo de la tecnología). No se debe olvidar que estas explicaciones se transmitirán habitualmente por medio de una comunicación asincrónica, que impide que se produzca de inmediato un diálogo que remedie cualquier dificultad de comprensión. Por esta razón, es imprescindible observar en qué medida los destinatarios del mensaje lo comprenden, y en todo caso corregir, modificar o ampliar la explicación cada vez que sea necesario para aclarar las dudas surgidas. Quien ya aprendió sobre el tema en ocasiones tiende a olvidar las dificultades que implica el hecho de no tener conocimientos que sirvan de contexto a lo que se necesita aprender y, por eso, es preciso tener en cuenta que un neófito no siempre tiene recursos suficientes para comprender estas nociones, además de que no tiene por qué estar al tanto de su existencia.

Por otra parte, parecería que quienes tienen conocimientos de metodología de la enseñanza deberían comprender y aceptar los cambios, pero es fácil olvidar que la distancia entre la educación antes y después de Internet es muy grande, y en su comprensión intervienen factores que no son sólo de orden intelectual o científico. Por ejemplo, en ocasiones es necesario refutar falsos conceptos formados a partir de la información incompleta o defectuosa que se puede haber recibido con anterioridad. Así, es bastante frecuente creer que un curso virtual consiste en acceder a un espacio en el que se encuentra el material bibliográfico que se debe emplear, y que los docentes se limitarán a esperar que los alumnos trabajen por sus propios medios, para luego evaluarlos. La realidad es que en un curso de este tipo los docentes están sumamente presentes, aunque de modos diferentes de los habituales en la educación presencial. Sin embargo esta idea, lamentablemente basada en instancias de supuesta educación a distancia llevadas a cabo por quienes carecen de la formación necesaria para diseñarlas, ha alejado a muchos de una experiencia educativa que, cuando es implementada de un modo adecuado, ha probado ser altamente eficaz.

Y es que, contrariamente a lo que también se suele pensar antes de adentrarse en estos temas, saber emplear las tecnologías digitales en educación es mucho más una cuestión de *conocimientos metodológicos* que de dominio del empleo de una serie de herramientas, y esta idea suele ser fácilmente

comprendida por aquéllos cuya profesión se define en gran medida por ese conocimiento pedagógico. Las posibilidades que brinda la tecnología abren caminos que permiten llegar al mismo objetivo de siempre (el aprendizaje significativo) por vías muy diferentes y, por lo tanto, es imprescindible adquirir las nociones teóricas que explican y fundamentan su uso. En especial, se debe reflexionar sobre el hecho de que la familiar noción de TIC (tecnologías de la información y la comunicación, concepto que remite a la adquisición de destrezas de orden técnico) debe ceder su lugar a un concepto más completo, como el de TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), que conjugan el aprendizaje técnico con el saber didáctico (cfr. Enríquez; 2012). O por una concepción cercana a ésta: la del modelo TPACK (conocimiento tecnológico pedagógico del contenido), que afirma que la práctica docente debe conjugar tres dimensiones de conocimiento: la de la disciplina que se enseña, la de la tecnología y la de la metodología de su enseñanza (Koehler; 2011).

También se debe tener en cuenta que muchas veces el recién llegado se enfrenta a una barrera emocional que le causa inseguridad o le hace ver este aprendizaje como demasiado difícil. La experiencia demuestra que es necesario comprender y apoyar a quienes experimentan dificultades o un desconocimiento que puede causar que el primer acercamiento parezca infructuoso, o resulte traumático o desalentador.

Ahora bien: este planteo incluye también la paradoja de

que enseñar vía Internet sobre el empleo de tecnologías digitales a quienes no las conocen significa elegir un medio que los destinatarios no pueden emplear, o que está cuestionado por una parte de ellos. En efecto, algunos potenciales usuarios desconfían de las posibilidades de Internet, le temen debido a la dificultad que suponen que comporta su uso, creen que su empleo es pernicioso porque causa adicción, o sostienen que la información que en ella se consigue es superficial y poco fiable. Otros opinan que su empleo es una moda, o el resultado de dejarse llevar por un atractivo que no representa ninguna ventaja para la educación. ¿Es lógico, es efectivo, entonces, enseñar a través de medios digitales a quienes no saben o no quieren emplearlos? Creemos que sí, porque se aprende a emplear la tecnología y a apreciar su valor precisamente usándola.

Pero ¿cómo llegar desde Internet a quienes no la frecuentan? Acercándose a “su mundo” por medio de actividades que guíen a estos potenciales usuarios hacia los desarrollos más recientes. Esto puede hacerse complementando la comunicación en línea con trabajo presencial: para explicar y asistir en la práctica a quienes necesiten ayuda para comprender mejor, resolver dudas, o dar aliento para enfrentarse a una tarea que pueden ver como muy difícil. Así podrán surgir cursos, talleres y otras instancias educativas de carácter colaborativo destinadas tanto a docentes como a alumnos. Estas prácticas deberán ser complementadas con una difusión presencial y

personalizada que permita que los recién llegados al ciberespacio resuelvan dudas y vean cómo se abordan estos temas en situaciones concretas. Esto es necesario porque el imaginario colectivo continúa apegado a la educación tradicional, presencial y, debido a esto, muchas personas no tienen en cuenta que existe la posibilidad de formarse de otros modos.

Por estas razones, para tener eco es importante también tener presencia permanente en las redes sociales y sitios de difusión de contenidos, a pesar de que desde allí se llega sobre todo a quienes ya están integrados al mundo virtual.

De ahora en adelante

Es necesario contemplar las cuestiones discutidas en este texto para poder actualizar y mejorar la calidad de la educación, ya sea en sus instancias formales o en los nuevos desarrollos que brindan oportunidades de un aprendizaje más flexible y abierto, personalizado y a la vez social. Además, será imprescindible atender en todo momento a los cambios que se produzcan, para poder adaptarse a ellos.

De hecho, la resolución de las cuestiones planteadas siempre debe implicar una mirada al futuro, que determina en alguna medida lo que se decide hacer en el presente. En este sentido, creemos que el escenario futuro de la educación debe fundarse sobre todo en la *colaboración*, del modo ya señala-

do hace décadas por el constructivismo y el construccionismo social, pero también pensamos que el cambio necesario para que así sea no ocurrirá espontáneamente porque esta tendencia contradice el individualismo tan naturalizado en buena parte del mundo, de la mano de la mentalidad capitalista y consumista. Será necesario, en consecuencia, generar nuevos y mejores modos de que todos los ciudadanos busquemos nuevos recursos para ejercitar este buen hábito de aprendizaje (tan declamado y, en honor a la verdad, tan poco llevado a la práctica) para obtener los resultados que este modo de proceder acarrea: una mejor educación, pero también el fomento de la igualdad y la concordia en la sociedad.

Ya se han puesto en práctica variados proyectos que incorporan esta metodología: desde el trabajo colaborativo en una clase presencial, hasta proyectos de mayor alcance y envergadura. Entre ellos se encuentran las comunidades de práctica o de aprendizaje, totalmente virtuales o bien apoyadas por recursos tecnológicos. Estas comunidades se caracterizan básicamente por estar compuestas por personas (profesionales, estudiantes) que tienen un interés u objetivo de aprendizaje común y que aúnan esfuerzos para aprender de modo colaborativo. (cfr. por ej. Rodríguez Illera; 2007). Su implementación es sencilla y está al alcance de cualquier grupo, pero sólo da frutos si el esfuerzo invertido en su organización se sostiene en el tiempo con el compromiso de los participantes. El mundo de la empresa ya aprecia y fomenta este tipo de

organización, y creemos que la educación debería contemplar la misma posibilidad a mayor escala.

Para construir este tipo de futuro y lograr dar respuesta a los requerimientos actuales no es prioritario apearse a teorías o modelos ya existentes, sino lograr los objetivos deseados. Y esto no es una simple reformulación de la máxima de que el fin justifica los medios, sino un reflejo de la realidad sobre la que tratamos de operar, en la que los conocimientos cambian y crecen de modo acelerado, al mismo ritmo (y en simultáneo con) la práctica. El resultado es que “al interactuar con diversas comunidades, los individuos que animan el Espacio del conocimiento, lejos de ser los miembros intercambiables de castas inmutables, son a la vez singulares, múltiples, nómadas y en vías de metamorfosis (o de aprendizaje, es lo mismo) permanente” (Lévy; 2004; p. 21).

Para quienes lo han experimentado, no cabe duda de que el trabajo colaborativo, especialmente en comunidad, abre nuevos y amplios horizontes al conocimiento, y produce resultados muy superiores a los que conseguirían los mismos individuos aislados, o trabajando sólo en una estructura educativa tradicional. Resultados que además se trasladan al plano humano: “La imagen inestable que emerge de sus competencias, de sus proyectos y de las relaciones que sus miembros mantienen en el espacio del conocimiento constituye para un colectivo un nuevo modo de identificación, abierto, vivo y positivo”. (Lévy; 2004; p. 21). De este modo se da valor

a lo aprendido por cada persona, que verdaderamente contribuye a la generación de nuevo conocimiento. Como afirma Lévy (2004; p. 19): “Si lo asalta la debilidad de pensar que alguien es ignorante, busque en qué contexto lo que él sabe se convierte en oro”.

Yendo todavía más allá, sostenemos que el conocimiento no sólo se construye a través de lo que la gente sabe sino también por medio de sus dudas, que generan la necesidad de adentrarse en terrenos que de otro modo los integrantes de un colectivo no explorarían. Así, hasta nuestra ignorancia se convierte en oro.

Bibliografía

- Banco Mundial (2012), “Usuarios de Internet (por cada 100 personas)”. En <http://datos.bancomundial.org/indicador/IT.NET.USER.P2>. Último acceso 3/3/14.
- BATSON, T, (2008), “Web 2.0, Secondary Orality, and the Gutenberg parenthesis” en <http://campustechnology.com/articles/2008/03/web-20-secondary-orality-and-the-gutenberg-parenthesis.aspx>. Último acceso 4/3/14.
- BRISCOE, G, (2009), “Digital Ecosystems” en <http://arxiv.org/pdf/0909.3423.pdf>. Último acceso 4/3/14.
- Colección educ.ar, (s/d), “Publicar en Internet” en http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD26/datos/sociedad_conocimiento.html. Último acceso 4/3/14.
- ENRÍQUEZ, S, (2012), “Luego de las TIC, las TAC” en http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/ponencia_ead_enriquez__silvia_cecilia.luego%20de%20las%20TIC,%20las%20TAC%20%281%29.pdf.
- HEPPLER, J, (2012), “What Is Digital Humanities?” <http://whatisdigitalhumanities.com/>. Último acceso 3/3/14.
- KOEHLER, M, (2011), “What is TPACK?” En <http://tpack.org/>. Último acceso 3/3/14.
- LAMARCA LAPUENTE, M. J. (2013). *Hipertexto: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*, en <http://www.hipertexto.info/>. Último acceso 28/9/15.

- LANDOW, G, (1992), *Hypertext. The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, en <http://www.cyberartsweb.org/cpace/ht/jhup/contents.html>. Último acceso 3/3/14.
- LÉVY, P, (2004), *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, en <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>. Último acceso 4/3/14.
- Massachusetts Institute of Technology, (2010), “The Gutenberg Parenthesis: Oral Tradition and Digital Technology”, en http://web.mit.edu/comm-forum/forums/gutenberg_parenthesis.html. Último acceso 2/3/14.
- MORENO CASTAÑEDA, M, (2010), “Gestión del conocimiento en educación a distancia: potencial de los ambientes virtuales”, en <http://148.202.167.99/rector/sites/default/files/101021%20GESTI%C3%93N%20DEL%20CONOCIMIENTO%20EN%20EAD%20%282%29.pdf>. Último acceso 3/3/14.
- OLSON, D, y TORRANCE, N, (compiladores, 1995), *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa, Barcelona.
- Observatorio social Universidad Alberto Hurtado, (2011), “Informe final. Segunda encuesta sobre acceso, uso y usuarios y disposición de pago de banda ancha en Chile”. http://www.alejandrobarrros.com/media/users/1/50369/files/4363/INFORME_FINAL_SUBTEL.PDF. Último acceso 2/3/14.

- PATTERSON, N, (2000), “Hypertext and the Changing Role of Readers”, en <http://homepages.gac.edu/~mkoomen/edu241/hypertext.pdf>. Último acceso 4/3/14.
- RAMÍREZ PLASCENCIA, D, (Coordinador, 2012), *El nexo inclusión-marginación en la era digital*, Prometeo, Guadalajara.
- REIG HERNÁNDEZ, D, (2010), “El futuro de la educación superior, algunas claves”. *REIRE, Revistad’Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, núm. 2, 98-115. En: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>. Último acceso 3/3/14.
- REIG HERNÁNDEZ, D, (2014), “5 tendencias en TIC y educación para 2014”, en <http://www.rcysostenibilidad.telefonica.com/blogs/2014/02/10/dolores-reig-el-caparazon-5-tendencias-en-tic-y-educacion-para-2014-parte-i/> Último acceso 5/3/14.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (2009), “Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol.10 N°3. Diciembre 2009*. En <http://www.usal.es/teoriaeducacion>. Último acceso 28/9/15.
- WENGER, E, R. MCDERMOTT, W, SNYDER, (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*, Harvard Business School Press, Boston.
- WHITE, Andy, (2007) “Understanding hypertext cognition: Developing mental models to aid users’ comprehension”,

en <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1425/1343>. Último acceso 27/2/14

ZICKUHR, K, (2013), “Who’s Not Online and Why”, en <http://www.pewInternet.org/2013/09/25/whos-not-online-and-why/>. Último acceso 2/3/14.

CAPÍTULO VIII

Nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje: la mediación tecnológica desde una mirada comunicacional.

Propuestas desde la Dirección de Educación a Distancia (FPyCS)

Por Debora Magalí Arce y Charis Maricel Guillier

Introducción

En este artículo se abordan cuestiones basales respecto de los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje mediados por Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) que se desarrollan actualmente en el ámbito universitario; y cómo esta mediación tecnológica es concebida desde la particular mirada del campo de la comunicación/educación. Nos centramos especialmente en el trabajo que venimos realizando en la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en la generación de nuevas prácticas educativas, así como de nuevos entornos de aprendizaje que den cuenta y respondan a las expectativas de nuestros estudiantes y sus demandas de formación superior,

en el marco de los cambios y transformaciones socio-históricas que estamos experimentando en nuestras sociedades vinculados a la construcción del conocimiento, los procesos de formación de la subjetividad, y la construcción de lazos sociales que impactan decididamente en la educación en general y en la educación universitaria en particular, y que constatamos día a día en nuestras aulas.

Desde allí, es que intentando aunar esfuerzos individuales y dispersos, institucionalizamos en 2007, la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad, un espacio que contribuye a la formación docente universitaria permanente, la gestión de entornos educativos virtuales, y la investigación de prácticas de enseñanza universitaria mediadas por tecnologías de la información y la comunicación en nuestra Unidad Académica.

En ese espacio comenzamos a experimentar la creación de nuevos escenarios formativos basados en entornos virtuales; realizamos numerosas experiencias de grado, posgrado y de extensión universitaria basadas en la modalidad educativa a distancia; y aulas que diferentes autores denominan “extendidas” o “aumentadas” o “invertidas” en propuestas de grado presenciales. Estas acciones de enseñanza y aprendizaje llevadas a cabo hacen hincapié en el abordaje articulado entre comunicación y educación, y cómo desde aquí se torna relevante repensar los sentidos de la inclusión de las TIC y nuevas modalidades educativas.

La mediación tecnológica aquí no es pensada desde la simple incorporación de nuevos aparatos, sino como nuevas formas de relación simbólica. La producción de conocimiento ya no se da de manera encasillada en ámbitos particulares, sino que las nuevas tecnologías median, en tanto espacios, públicos, abiertos, hipertextuales, propicios para la resignificación y reconfiguración de prácticas, conocimientos, lenguajes y lazos sociales.

Ese abordaje de la tecnología y de su inclusión en la cotidianidad social y educativa hace a la complejidad de los nuevos escenarios a los que hacemos referencia. La tarea emprendida desde la Dirección conlleva procesos que han sido y siguen siendo complejos, y son el resultado de negociaciones, tensiones, vínculos y articulaciones tejidos entre varios grupos intervinientes, como ocurre en cualquier proyecto institucional. El incipiente camino recorrido por nuestra Facultad en relación a la educación a distancia, y la educación presencial mediada por tecnologías, nos permite pensar el contexto institucional actual como propicio para el desarrollo de nuevos escenarios tecno-educativos donde materializar nuevas propuestas de enseñanza universitaria que dé respuesta a numerosas demandas de formación de la sociedad actual.

El aprendizaje y experiencia acumulados en estos años nos fueron fortaleciendo y allanando el camino hacia la concreción de proyectos más ambiciosos, tales como la creación de dos especializaciones de posgrado en modalidad a distancia,

en entornos virtuales de aprendizaje, lo que representa un gran desafío para nuestra Facultad y para la Universidad de La Plata, en el marco de una larga tradición institucional en educación presencial.

En los apartados siguientes, abordaremos esas experiencias a partir de pensar tres grandes ejes: los sentidos de la tecnología y la mediación tecnológica desde el campo de saberes de la comunicación; algunas bases teóricas que fundamenten los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios en entornos tecnológicos; y la relevancia de la capacitación docente en este nuevo contexto socioeducativo y comunicacional.

Los sentidos de la tecnología y la mediación tecnológica

Este texto enmarca acciones y posicionamientos respecto de los nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje mediados tecnológicamente. Sin embargo, no es posible -ni completo- este marco si no reconocemos desde donde partimos y cuál es nuestro eje articulador para emprender cada propuesta: el campo de saberes de la comunicación. Es entonces, tarea más que imprescindible considerar el lugar de la comunicación al momento de analizar algunos sentidos de las tecnologías.

En esa línea, y siguiendo a J. Martín Barbero (2002), consideramos que actualmente la comunicación ocupa un lugar

estratégico, en esto de pensar la presencia de las tecnologías en las distintas sociedades, puesto que su estatuto transdisciplinar posibilita un abordaje desde la consideración de la articulación de las mediaciones y la intertextualidad.

También, de igual modo, vemos el presente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en cuanto a la posibilidad de producir vastos saberes en el seno de este contexto de mediación tecnológica; contexto de múltiples transformaciones en lo social, político, económico y cultural, donde una característica predominante es la creciente informatización de los distintos procesos de producción de conocimiento en todos los ámbitos, en nuestro caso, en el ámbito universitario. Se vuelve relevante entonces la reflexión respecto de cómo se vienen dando esos procesos en nuestros estudiantes, así como también, en nuestros profesores que promueven distintas propuestas de enseñanza donde se configura y reconfigura el conocimiento.

Apropiarse de categorías del campo de saberes de la comunicación, producir significativamente en distintos soportes con sus distintos lenguajes, al tiempo de proponer una mirada crítica respecto de diversos procesos socio-históricos y culturales, desde el abordaje comunicacional de la transdisciplinariedad, han sido y continúan siendo, finalidades que guían la formación en comunicación de la Facultad. El comunicador, ve en el hecho de poner en común con los otros en sociedad, la posibilidad de compartir sentidos y de con-

siderar la acción social profesional como un modo, no único pero sí prometedor, de transformación de las realidades y sus percepciones. Ancla su proceso formativo en esta condición ineludible de la comunicación que es producir y compartir, circular en la red social, asir la abstracción en el intento de visualizar estas categorías de la producción social de sentido.

Es la mediación tecnológica –que referimos líneas arriba- la que coadyuva a nuevos procesos de producción de saberes, donde el libro ya no se ubica como fuente única de adquisición de saberes, para pasar a la multiplicidad propuesta por nuevos dispositivos tecnológicos. La mediación tecnológica, no pensada desde la simple incorporación de nuevos aparatos, sino como nuevas formas de relación simbólica. La producción de conocimiento ya no se da de manera encasillada en ámbitos particulares, sino que las nuevas tecnologías median, en tanto espacios, públicos, abiertos, hipertextuales, propicios para la resignificación y reconfiguración de prácticas, conocimientos, lenguajes y lazos sociales.

En los Talleres de Producción que se proponen en la carrera de Comunicación –tanto en el grado como en el posgrado-, y en las materias teórico-prácticas, se dan instancias donde compartir lo producido, no solamente al interior del grupo con el que se recorre el trayecto de cursada, sino que –dependiendo del espacio curricular- se pretende y promueve la publicación local a través de algún soporte en particular, ya sea gráfico, radial, audiovisual o multimedial. Esta unidad académica-

mica, desde su constitución como facultad, ha buscado, articulado y posibilitado a sus estudiantes la oportunidad de contar con espacios de difusión de producciones. En ese sentido, la incorporación de nuevos recursos provistos por internet, como modo de publicación generalizada, de más accesibilidad y a menor costo, tales como webs de cátedra, blogs, podcast, entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en los que se llevan adelante foros y congresos, entre otros, constituyen espacios privilegiados para compartir las producciones de estudiantes y docentes. Estos espacios virtuales son lugares de difusión, a la vez que fuentes de búsqueda de información, y es en esta doble función donde se genera un nuevo proceso de producción de conocimiento.

Entonces, cuando pensamos en la mediación tecnológica lo hacemos en términos de reconocerla como dispositivo para la reconfiguración de nuevos saberes. En este sentido entonces, lo que se necesita es promover desde las instituciones educativas – en nuestro caso, las universitarias- la apertura al cambio en los modos en que se aprende, se comunica y produce conocimiento. Se debe tener presente que los contenidos culturales nuevos que entran al sistema educativo lo hacen en una negociación con un formato tradicional que lleva siglos de vigencia.

Pensar entonces que la centralidad no está puesta en lo que fue un articulador moderno, como el libro, contenedor del arbitrario cultural válido como fuente de saber, es abrirse a la

posibilidad de reconocer las potencialidades cognitivas a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Estas TIC integran innegablemente las prácticas vinculadas con contenidos curriculares, contribuyendo a la circulación de lo producido, a significar y resignificar ese sentido compartido. Como afirma Martín Barbero (2002), la educación tiene que ser un espacio idóneo para pasar de los medios a las mediaciones ya que numerosos rasgos del paradigma informacional devienen también en rasgos culturales. Esto impacta la forma de adquirir, procesar y difundir conocimientos. Los contenidos en el sistema educativo tradicional están basados en la cultura letrada y en la compartimentación de géneros y materias que responden mayormente a criterios disciplinares, el hipertexto del intercambio virtual transgrede las fronteras y los encasillamientos.

Asistimos a un doble proceso, por un lado de descentramiento, en términos de saberes valiosos socialmente que circulan por fuera del libro; y por otro, un proceso de deslocalización dado que lo hacen por fuera de las tradicionales instituciones educativas.

Como afirma Joaquín Brunner (1993) el conocimiento deja de ser el dominio exclusivo de los intelectuales, investigadores y tecnócratas para convertirse en un medio común a través del cual las sociedades se organizan y cambian.

Hacia nuevas bases teóricas que fundamenten los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios en entornos tecnológicos

Entendemos el aprendizaje como la apropiación de las posibilidades de la cultura y de uno mismo. En ese sentido, hablamos de apropiación de las posibilidades de la tecnología, en sus vertientes de productos y de procesos, de recursos y de medios, de información y de técnicas de lectura en profundidad.

Por lo tanto, promover y acompañar la apropiación de las posibilidades de la tecnología, debiera partir de un modelo pedagógico acorde. Esa apropiación no se concreta en un modelo pedagógico conductista basado en la transmisión de información. Es contradictorio hablar de enseñanza de la tecnología en el tradicional sentido de enseñanza porque no hay nadie que no esté viviendo ya lo tecnológico en su vida cotidiana, y porque se trata de recuperar esas experiencias para reflexionar sobre ellas y pasar de un consumo tecnológico a una comprensión del fenómeno y de los productos, y finalmente porque no es con transmisión de información como se fomenta el saber tecnológico y la comprensión de sus procesos.

Debemos partir de un modelo interactivo, rico en relaciones humanas y en contactos con productos y procesos tecno-

lógicos, a fin de lograr, por un lado la capacidad de observación y comprensión del fenómeno y del objeto tecnológico, y por otra la capacidad de generar objetos para atender esa necesidad. La tecnología se aprende a partir de experiencias.

Esta apropiación de lo tecnológico supone formas dinámicas de relación con el contexto, tanto para incorporar los productos a las aulas como para salir a espacios donde éstos adquieren sentido por su uso.

La educación tecnológica se hace siempre de cara al futuro. Por ello, es necesario un ejercicio constante de prospectiva. Analizar y prever consecuencias de las acciones en este terreno, y de las posibilidades de innovar y de resolver necesidades y demandas sociales.

Lo que está en juego no es sólo el aprendizaje a lograr, sino el rescate de los conocimientos previos para aprovecharlos en el proceso. Nacemos y crecemos en un contexto tecnológico, que nos brinda en primer lugar un aprendizaje informal. En nuestra tarea educativa sistemática debemos ir más allá, pero partiendo de esa base.

El siglo XXI se anuncia repleto de propuestas tecnológicas para la educación. Como lo señala el informe de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, uno de los objetivos básicos de la educación de hoy es aprender a aprender, ya que en un mundo donde la información y los conocimientos evolucionan rápidamente, estamos obligados a educarnos a lo largo de toda la vida.

En este contexto, desde la Facultad estamos en una permanente búsqueda de concretar ofertas formativas universitarias que resulten verdaderamente significativas para los estudiantes que recibimos cada año, y por ello comenzamos a indagar en los espacios virtuales como nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, donde la tecnología, como plantea Tarasow “ya no tiene el rol de auxiliar didáctico que se integra a un espacio previamente concebido”, donde “la tecnología es el espacio mismo, el territorio en el que se envuelven las acciones educativas” (Schwartzman, Tarasow, Trech, 2014: 30).

Desde esta perspectiva, pretendemos comenzar a pensar el diseño de las propuestas educativas universitarias mediadas por tecnologías, como una síntesis superadora de la dicotomía entre educación presencial y educación a distancia, modalidades que tienen larga tradición y se han materializado claramente en modelos bien diferenciados en los cuales se basan hasta el día de hoy la mayor parte de las propuestas institucionales en diferentes niveles del sistema educativo.

En ese sentido, nos resulta sumamente interesante la propuesta de Tarasow (2010) de pensar en la construcción de una nueva modalidad que el autor denomina “educación en línea”, no entendida como una evolución tecnológica de la educación a distancia, sino como un artefacto sociotécnico, dado que intenta generar espacios de encuentros en línea, que propicien la construcción de conocimiento. Estos espa-

cios proponen otras reglas de interacción y de intervención pedagógicas diferentes a la educación presencial y a la educación a distancia.

Constatamos con más frecuencia que en nuestras propuestas educativas presenciales incluimos cada vez más entornos virtuales que extienden los límites de las aulas, y rompen con la dicotomía entre presencialidad y distancia, establecida en el marco conceptual y las reglamentaciones que regulan nuestro sistema educativo actual en relación a las modalidades educativas presencial y a distancia.

Como sostiene Tarasow “una propuesta de educación en línea encarna, a través de los territorios tecnológicamente creados, los postulados de una didáctica socio-constructivista”, que se sustenta en las actividades de los estudiantes, en una fuerte presencia del docente, en el diálogo y la construcción horizontal de conocimientos.

En las experiencias que venimos transitando en la Facultad, podemos decir que comenzamos trabajando en un modelo de educación a distancia basado en la educación virtual, en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, donde se entiende la tecnología al servicio de los fines educativos, no en términos de transmisión de información y alejados de transformar la educación en un sistema industrial. Los docentes son autores de sus propuestas de enseñanza y toman las decisiones pedagógicas y didácticas. Y los docentes-tutores participan del diseño de las propuestas de enseñanza.

En el diseño del modelo de educación a distancia que tuvimos que definir en el marco de las normativas y reglamentaciones del sistema educativo de nivel superior actual, hicimos hincapié en una educación que genere espacios de diálogo, intercambio, construcción colectiva haciendo uso de la tecnología disponible en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje con los que cuenta la Facultad y la Universidad, y la disponible en la Web.

Por un lado, hubo que circunscribirse a una estructura demandada por la normativa vigente para la educación a distancia; a la vez que adaptar la propuesta de la estructura subyacente de la plataforma virtual elegida para montar las carreras. En este sentido, entendemos que si bien toda herramienta elegida (plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje) porta un modelo de educación, ésta puede ser reconfigurada de modo que responda a los sentidos, finalidades, decisiones, necesidades de la institución.

Por ello intentamos, al interior de cada espacio curricular, de cada aula virtual, con cada docente, formular propuestas educativas superadoras de los modelos transmisivos de información. Así, predominan diseños que centran sus estrategias en trabajos de construcción colectiva de conocimiento de los estudiantes en espacios que favorecen la interacción y el intercambio de experiencias y saberes, en torno de ejes de problematización y discusión; producciones colaborativas en diferentes lenguajes y formatos hipermediales que tienen ló-

gicas y modos de construcción particulares; uso de recursos y de espacios en la web que trascienden las aulas virtuales; promoción de experiencias y prácticas en entornos tecnológicos que representan desafíos para los estudiantes, donde deben desplegar nuevas estrategias, construir nuevos significados para buscar, participar, investigar, producir, colaborar, construir con otros.

Desde la Dirección de Educación a Distancia de la Facultad se vienen promoviendo propuestas de enseñanza de posgrado y grado académico en diversos entornos virtuales, algunos cerrados como las plataformas educativas donde se producen las principales interacciones, actividades, procesos; que alternan con intervenciones en que las producciones o las prácticas que se generan trascienden los entornos cerrados y circulan y son accesibles por otros actores que no participan del proceso de formación; o bien, se recuperan, reutilizan, productos, procesos construidos en otros espacios de la web y que son resignificados en los entornos en los que trabajan los docentes con los estudiantes. Asimismo, estos movimientos no sólo se dan como parte de las estrategias de enseñanza de los docentes, sino promovidos también por los mismos estudiantes, a partir de sus propias prácticas socio-culturales y profesionales.

Una de las principales potencialidades que reconocemos en los entornos virtuales es la capacidad de generar espacios de interacción, ya no solo con los materiales y eventualmente

con el tutor, como en las propuestas más tradicionales de la educación a distancia, pensada para “individuos”, sino espacios de construcción colectiva con los pares. Los materiales no se conciben como autosuficientes, sino que colaborar en el proceso de construcción de conocimiento, a partir de la colaboración y al aprendizaje centrado en las tareas.

Desde esta perspectiva, el docente adquiere gran relevancia en el acompañamiento del proceso educativo de sus estudiantes, en diferentes etapas e interviniendo de maneras diferenciadas según donde este puesto el acento en el marco de la propuesta pedagógica.

La capacitación docente como posibilidad de recrear la práctica

Todo proyecto de capacitación que acompañe la práctica de enseñanza de los docentes pone en juego la necesidad de reconstruir de una manera coherente, consistente y creativa, dicha práctica; posibilitando procesos que le permitan redimensionarla y acercarse a la misma a través de niveles mayores de complejidad, y que impacten directamente en su práctica profesional y en su reflexión sobre ella para propiciar transformaciones propositivas.

En este sentido, se torna primordial contribuir, a partir de marcos teóricos y metodológicos específicos, a construir con-

juntamente con los docentes, nuevas formas de comprensión y acción sobre las prácticas de enseñanza cotidianas que desarrollan.

Desde la Dirección de Educación a Distancia (FPyCS) se han ido implementando progresivamente diferentes instancias de capacitación docente, algunas consistentes en asesoramientos personalizados en función de la necesidad de cada cátedra o equipo docente con el que se trabaja, tanto en grado como en posgrado.

Y otras en el marco del Plan de Formación docente continua de la Dirección, que prevé distintos niveles de profundización de las capacitaciones, y una diversidad de núcleos de problematización a abordar, de modo de incorporar anualmente a nuevos docentes al Plan y dar continuidad a la capacitación de los docentes que ya han iniciado el mismo.

Partimos de la base de que estas capacitaciones deben convertirse en verdaderas experiencias formativas que contemplen propósitos amplios y de largo plazo que les permitan a los docentes reconocer nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje, nuevos roles de docentes y estudiantes, los aproximen a los principales debates actuales acerca de las potencialidades y desafíos que representan las tecnologías para los procesos formativos, promueva el análisis y la confrontación de concepciones personales sobre dicha problemática, desarrollando una mirada crítica y ofreciendo categorías que permitan evaluar su inclusión de las prácticas de enseñanza y

los procesos de aprendizaje de los alumnos de manera significativa, favorezca el desarrollo de estrategias pedagógicas con TIC, además de la adquisición de conocimientos y destrezas a partir del uso de dispositivos, recursos y herramientas que ofrecen las TIC.

Confiamos en la creatividad, originalidad e inventiva de los docentes a quienes se alienta a crear sus propios recursos didácticos a partir del conocimiento de las alternativas y opciones culturales que nos rodean y que tenemos al alcance de la mano a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

El punto de partida será reconocer que no se puede enseñar lo que no se conoce. Entonces mediar las tecnologías significa ofrecer oportunidades de lecturas diferentes, recursos para indagar, explorar, experimentar y crear. Construir una relación menos adaptativa, sabiendo reconocer lo que pueden aportar para los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de grandes objetivos educativos que respondan a las finalidades que la sociedad actual requiere de la educación formal (Barberà y Badia, 2004).

Para que se produzca una transformación, en primer lugar, el docente debe haberse apropiado de lo tecnológico. No se puede enseñar lo que no se conoce y lo que no se comprende. Y en segundo lugar, el docente debe ser capaz de interactuar con los estudiantes, estar dispuesto a recuperar sus experiencias, salir al contexto, buscar productos en distintos

horizontes tecnológicos, favorecer la creación de productos y la lectura de los mismos, planificar sus prácticas de enseñanza incluyendo las potencialidades que le ofrecen las tecnologías.

Si bien estamos convencidos de que la inventiva se practica sobre los recursos disponibles y no sobre los soñados para desarrollarla, es necesaria la disponibilidad de recursos para realizar experiencias tecnológicas, que aseguren un mejor desarrollo del conocimiento y del pensamiento a través de las herramientas adecuadas.

El hipertexto parece ser el nuevo modelo de organización y aprendizaje de conocimientos. La linealidad con la que rompe este modelo no solo se refiere a la lectura y la escritura sino también a los procesos de aprendizaje. Estos ya no se circunscriben a una edad determinada, sino que se habla de “educación continua”, “a lo largo de toda la vida”, lo que impone una relación novedosa entre el conocimiento y la producción social.

Los cambios en las prácticas desafían las bases del sistema educativo. Y una consideración necesaria es la de la relación medios-fines en el uso de TIC. Como sostiene Castells (1999), con frecuencia lo virtual, más que un medio para la comunicación de la experiencia, deviene la experiencia misma. Si la comunicación irrumpe como un fin en sí mismo, los contenidos pasan a un rango secundario o subordinado. Sin embargo, como sostiene Hopenhayn (2003) los riesgos en esta permutación de prioridades radican en la pérdida de

capacidad para organizar conocimientos y ordenar las dinámicas de aprendizaje.

El rol del profesor deberá incluir la capacidad de brindar un marco de experiencias en el cual el uso de las TIC mantenga una relación medios-fines, en que la comunicación se oriente a adquirir y procesar conocimientos con sentido de totalidad y de manera ordenada. La reflexión crítica tiene que estar en la base de las prácticas de aprendizaje con las TIC. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en una dispersión de actos comunicativos que no construyen ni sistematizan la información que se van generando.

Bibliografía

- ARCE, Debora M.; GUILLER, Charis, M. (2011); “La mirada comunicacional para el análisis de la reconfiguración del/los conocimiento/s a través de las mediaciones tecnológicas”. Páginas: 7. Publicado en CD del Congreso Comunicación/Ciencias Sociales. La Plata, Argentina. Páginas: 11. ISBN: 978-950-34-0739-4.
- ARCE, Débora Magalí y GUILLER, Charis Maricel (2012); "La educación a distancia en la Universidad. Experiencia de capacitación docente en la FPyCS - UNLP", Ponencia, Jornadas de Intercambio-EaD UNLP, en Actas online: <http://blogs.unlp.edu.ar/jornadasead/ii-jornadas-de-tic-e-innovacion-en-el-aula-2012/> .
- BARBERÀ, Elena y BADIA, Antoni (2004); “Capítulo 1. Del profesor presencial al profesor virtual” en *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Antonio Machado Libros, Madrid, pp.15-37.
- BRUNNER, J.J. y SUNKEL, G. (1993); *Conocimiento, sociedad y política*, FLACSO, Santiago.
- CASTELLS, Manuel (1999); “Internet y la Sociedad Red”; Lliçó inaugural del programa de doctorat sobre la societat de la informació i el coneixement. Universitat Oberta de Catalunya. En <http://www.uoc.edu/web/cat/articles/>

[castells/castellsmain2.html](#)

Documento de Creación de la Dirección de Educación a Distancia (2007); Expte. 2700-3524/07. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

HOPENHAYN, Martín (2003); “Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana”; Serie Informes y Estudios Especiales. Secretaria Ejecutiva. Naciones Unidas. CEPAL/ECLAC. Santiago de Chile.

MARTÍN-BARBERO; Jesús (2002); “Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar” en *La educación desde la comunicación*; Capítulo III. Versión publicada en EDUTEKA Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. www.eduteka.org

ONRUBIA, J. (2005); “Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. En: http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf

Plan de Formación Docente Continua. Dirección de Educación a Distancia (SEVIT). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Año 2015.

SCHWARTZMAN, Gisela, TARASOW, Fabio y TRECH, Mónica (2014); Cap. 3: “Dispositivos tecno-pedagógicos

para enseñar: el diseño en la educación en línea”. En: *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*, Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio y Trech, Mónica (Comps.); Homo Sapiens. Flacso.

TARASOW, Fabio (2010); “¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?” en *Diseño de Intervenciones Educativas en Línea*, Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flacso Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

VALVERDE BERROCOSO, J., GARRIDO ARROYO, Ma C. y FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, R. (2010); “Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC”. En De Pablos Pons, J. (Coord.) *Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]*. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 203-229. En: http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866

Sobre los autores

María Julia Poiré

Cursa el Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Es Magíster en Dirección de Comunicaciones Institucionales por UCES y Licenciada en Comunicación Social por la UNLP. Docente e investigadora. Trabaja en comunicación y tecnologías. Correo electrónico: mariajuliapoire@yahoo.com.ar

Lucía Casajús

Licenciada en Comunicación Social Orientación Periodismo por la FPyCS de la UNLP y Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación por la Universidad Jaume I de España. Actualmente realiza su Tesis Doctoral sobre radios universitarias y redes sociales. Docente del Taller de Producción Radiofónica y de la Especialización en Comunicación Radiofónica de la FPyCS, es también Investigadora del Instituto de Investigaciones en Comunicación de la FPyCS. Sus trabajos se centran en el estudio de la radio, la emisión universitaria y su relación con Internet, sobre lo que ha publicado diversos artículos en libros, revistas académicas y congresos del ámbito nacional e internacional. Actualmente

es miembro del equipo del “SONIICOM: Los sonidos de la investigación”, audioblog del Instituto de Investigaciones en Comunicación de la FPyCS.

María Rebeca Padilla de la Torre

Doctora en Estudios Científico Sociales por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, ITESO. Profesora-investigadora del Departamento de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA, México. La línea de investigación que trabaja es el estudio de las prácticas mediáticas desde una perspectiva sociocultural y ciudadana. Actualmente estudia las tecnologías de la información y la comunicación para el cambio social en el marco de organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil para el desarrollo de los jóvenes. Es autora de *Geografías Ciudadanas y Mediáticas* (2012) y *Relatos de telenovelas* (2004), y varios capítulos de libros y artículos. Es miembro del Consejo Universitario de la UAA, de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 2.

Paula Porta

Doctora en Comunicación por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social – Universidad Nacional de La Plata;

magíster en Comunicación e Industrias Audiovisuales en el Espacio Iberoamericano por la Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana “Santa María de La Rábida”, España y licenciada en Comunicación Social con orientación en Planificación Institucional y Comunitaria por la FPyCS-UNLP. Se desempeña como docente en grado y posgrado. Es profesora titular de la cátedra 2 de Comunicación y Medios (FPCS-UNLP), miembro del Instituto de Investigación en Comunicación (IICom). Dirige tesis de grado y posgrado, proyectos de investigación y becarios. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en revistas nacionales e internacionales. Sus principales temas de trabajo son: comunicación, tecnologías y prácticas socioculturales. Correo electrónico: piporta@perio.unlp.edu.ar

Rocío Rueda Ortiz

Doctora en Educación de la Universidad de las Islas Baleares, España. Licenciada en Psicología y Pedagogía y Magíster en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Profesora e investigadora del Doctorado Interinstitucional en Educación de esta universidad y adscrita al grupo de investigación de Educación y Cultura Política. Actualmente es profesora de Medienpädagogik del Landesmedienzentrum en Stuttgart, Alemania. Entre sus libros recientes, se destacan:

Ellos vienen con el chip incorporado (2004); *Para una pedagogía del hipertexto: una teoría entre la deconstrucción y la complejidad* (2007); *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social* (2013). Adicionalmente tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: rruedaortiz@yahoo.com

María Eugenia Danieli

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Magister en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y docente de la misma, en las cátedras de Tecnología Educativa y Didáctica General. También es docente en un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Córdoba.

Desde el año 2000 se desempeña como Asesora Pedagógica en diversas instituciones y ofertas de educación a distancia; entre ellas, el Programa de Educación a Distancia (PROED) y actualmente en la Tecnicatura en Gestión Universitaria, ambos de la UNC.

En relación con la misma temática y con cuestiones de tecnología educativa y didáctica, ha intervenido en diferentes propuestas de capacitación de docentes y directivos y participado en equipos de investigación. Es autora, además, de publicaciones sobre estas temáticas. Correo electrónico: meugenia-danieli@yahoo.com.ar

María Soledad Roqué Ferrero

Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea (CEA-Universidad Nacional de Córdoba –UNC-), Licenciada en Comunicación Social (ECI-UNC), Experta en Diseño Didáctico Instruccional para E-learning (UTN-BsAs) y, a partir de 2014, Doctoranda en Artes (FA-UNC) con tesis aplicada a estudios sobre "Estética de lo virtual y nuevas sensibilidades. Sobre la noción de tiempo y espacio en entornos virtuales interactivos".

Desde 2010 es profesora en la Cátedra Seminario de Nuevas Tecnologías de la Escuela de Ciencias de la Información (UNC) y capacitadora en diversos cursos de formación con TIC. Investigadora en el área temática Tecnologías, Sociedad, Cultura y Educación. Se desempeña en la Secretaría Académica de la Facultad de Artes (FA-UNC) donde desarrolla un plan de trabajo orientado a la conformación del área de Tecnología Educativa. Coordinadora de producción de materiales educativos para la Tecnicatura en Gestión Universitaria (ECO-UNC) e integrante de ARTEC, Área de Tecnología, Educación y Comunicación (SAA-UNC). Fue asesora e integrante del Laboratorio de Producción Multimedia y Coordinadora del Área de Comunicación del PROED, Programa de Educación a Distancia de la UNC. Entre 2008 y 2014 ha sido coautora de contenidos y profesora de módulos de diseño y producción de materiales educativos y de mediación tecnológica, y Educación a Distancia en entornos virtuales. Correo electrónico: soledadroque@gmail.com

Alejandro Héctor González

Magíster en Tecnología Informática Aplicada en Educación (Universidad Nacional de la Plata - UNLP). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciado en Informática y Analista en Computación (UNLP) Actualmente es Director de Educación a Distancia y Tecnologías dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP. Coordinador de RUEDA, Red de Universidades de Educación a Distancia de Argentina, período 2015-2017. Secretario Técnico de la Asociación de Universidades Latinoamericanas AULA, y del Campus Virtual Latinoamericano (CAVILA) Profesor Asociado de la cátedra Programación 2 de la Carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP. Profesor Adjunto de las cátedras de Ingeniería de Software 1 y 2 de las Carreras de Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas de la UNLP. Correo electrónico: alejandro.gonzalez@presi.unlp.edu.ar

María Mercedes Martín

Magíster en Procesos Educativos mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba), Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Buenos Aires). Se desempeña actualmente como Coordinadora del Área de Capacitación y TIC en la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías

dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional (Carrera Ciencias de la Educación – FaHCE – UNLP). Correo electrónico: mercedes.martin@presi.unlp.edu.ar

Fernanda Esnaola

Alumna de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías (Universidad Nacional de Córdoba) en etapa de elaboración de tesis y de la Especialización en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de La Plata) en etapa de elaboración de Trabajo Final Integrador, Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de La Plata). Se desempeña actualmente como Coordinadora del Área Aulas y Cursos en la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Etnografía I (Carrera Licenciatura en Antropología – FCNyM– UNLP). Correo electrónico: fernanda.esnaola@presi.unlp.edu.ar

Ana Inés Sadaba

Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educa-

ción de la Nación), Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata) Se desempeña actualmente como miembro del Área de Capacitación y TIC en la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías dependiente de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de La Plata.

Es profesora de varias materias en la carrera de Profesorado de nivel primario en el Instituto de Formación Superior n° 99 en Alejandro Korn. Además, es capacitadora del componente I –gestión de las instituciones educativas- en el Programa Nacional de Formación Permanente. (PNFP) Región 1. Correo electrónico: ana.sadaba@presi.unlp.edu.ar

César Martín Barletta

Profesor en Ciencias de la Educación por la FaHCE-UNLP. A nivel de posgrado está cursando la carrera de Especialización en Orientación Vocacional y Educativa de la Universidad de Tres de Febrero. Actualmente se desempeña como Ayudante Diplomado en la Cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional, FaHCE-UNLP. Ha sido docente de las materias Problemas Sociales Contemporáneos y Seminario de Orientación en el Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP. En gestión se desempeña actualmente en la Secretaría de Posgrado, FaHCE - UNLP y en la Dirección de Educación a Distancia de la UNLP. Ha participado desde el año 2007 en diversos

proyectos de extensión de la FaHCE-UNLP y desde el año 2012 ha participado en proyectos de investigación, en áreas vinculadas a educación, juventudes y tecnologías digitales y en diversos proyectos de redes institucionales. Es miembro de la Asociación APORA (Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina). Correo electrónico: cesar.barletta@presi.unlp.edu.ar

Silvia C. Enríquez

Magíster en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje y Profesora de Inglés. Directora de la Comunidad virtual de práctica Docentes en línea, actividad de extensión de la UNLP. Docente en la Cátedra de Lengua Inglesa III, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Coordinadora de la Sección de Cursos Especiales en la Escuela de Lenguas, UNLP. Integrante de un proyecto de investigación sobre acceso abierto (FAHCE UNLP) y del Comité de expertos TIC del proyecto de investigación PROSEMEV, UTN FRM. Vocal de la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales.

Debora M. Arce

Licenciada y Profesora en Comunicación Social, egresada de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS)

de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista Superior en Educación y TIC. Asistente técnico-pedagógica de la Dirección de Educación a Distancia (FPyCS). Coordina la línea Tecnología/s y Soporte/s del Instituto de Investigación en Comunicación (IICOM -FPyCS, UNLP). Docente en nivel secundario y universitario. Es también investigadora de la UNLP. Participa en experiencias de formación y actualización de docentes universitarios, en el campo de la Educación a Distancia. Ha participado como tallerista en distintas propuestas comunicacionales y capacitadora en el uso pedagógico de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en proyectos de gestión pública provincial y nacional. Formó parte de propuestas de alfabetización digital de la DGCyE (Buenos Aires). Ha producido y publicado trabajos de divulgación y libros (capítulos) acerca del eje Comunicación, Educación y Tecnologías.

Charis M. Guiller

Profesora y Licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS, UNLP). Maestranda en Tecnología Informática aplicada en Educación por la Facultad de Informática – UNLP. Especialista Superior en Educación y TIC (INFD). Es Directora de Educación a Distancia de FPyCS, UNLP. Coordina la línea de investigación Tecnología/s y Soporte/s del Instituto de Investigación

en Comunicación (IICom – FPyCS, UNLP). Es docente universitaria e investigadora en la UNLP, la UNQ y la UVQ. Es integrante del Área de Investigación de la Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa de la DGCyE, de la Pcia. de Buenos Aires. Y docente del I.S.F.D. N° 17, de La Plata. Ha presentado y publicado numerosos trabajos relacionados a la educación a distancia, la comunicación/educación en su vinculación con las tecnologías, y la formación docente en el campo de la comunicación en Congresos, Jornadas y Seminarios nacionales e internacionales, y publicaciones académicas.

Bianca Racioppe

Doctora en Comunicación y Magíster en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Licenciada y Profesora en Comunicación Social por la misma Facultad. Actualmente investiga, con una beca de retención de postgraduados de la UNLP, los vínculos entre las tecnologías digitales, las prácticas artísticas y la *actitud* Copyleft. Es docente de la cátedra 2 de Comunicación y Medios y, además, da clases en la materia Multimedial II de la maestría Plangesco y en la materia Culturas Digitales de la Especialización en Comunicación Digital, FPyCS. Coordina, junto a Charis Guiller y Debora Arce, la línea Tecnología/s y Soporte/s del IICOM. Correo electrónico: bianca_racioppe@yahoo.com.ar

Este e-book surge de la inquietud por problematizar a las tecnologías a partir de distintas miradas y relaciones. Inscripto en la línea Tecnología/s y Soporte/s del Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social tiende a la transversalidad de saberes que este espacio propone. Por eso, en esta publicación las lectoras y los lectores encontrarán una suerte de patchwork que reúne en un mismo tapiz fragmentos de diferentes tonalidades, texturas y formas. Distintas maneras de acercarse a la problemática de las tecnologías, de analizarlas y ponerlas en tensión.

ISBN 978-950-34-1446-0



**FACULTAD DE PERIODISMO
Y COMUNICACION SOCIAL**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA