



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



**Universidad
Nacional
de Quilmes**

Collebechi, María Eugenia

Formar en el horizonte digital



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Collebechi, M. E., Gobato, F. (Comp.) (2017). *Formación en el horizonte digital*. Bernal, Argentina : Secretaría de Educación Virtual, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/517>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>



IDEAS de Educación Virtual

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores



Universidad
Nacional
de Quilmes



Secretaría
de Educación
Virtual

Colección **Ideas de Educación Virtual**, dirigida por Walter Marcelo Campi,
Secretario de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Rector: Alejandro Villar

Vicerrector: Alfredo Alfonso

 **IDEAS de Educación Virtual**

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores

Formar en el horizonte digital / María Eugenia Collebechi ... [et al.]; compilado por María Eugenia Collebechi; Federico Gobato. - 1a ed. - Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, 2017.

Libro digital, EPUB

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-3706-87-5

1. Educación. 2. Instituciones. I. Collebechi, María Eugenia II. Collebechi, María Eugenia, comp. III. Gobato, Federico, comp. CDD 371.1

Colección Ideas de Educación Virtual

Dirección: Walter Marcelo Campi

Coordinación: Eliana Bustamante

Coordinación y Edición: María Ximena Pérez

Comunicación y difusión: Diego Restucci y Mariela Poggi

Diseño y diagramación: Marcelo Aceituno y Diego Restucci

Planificación y Desarrollo Tecnológico: Ramiro Blanco

<http://libros.uvq.edu.ar>

Universidad Nacional de Quilmes 2017

Roque Sáenz Peña 352

(B/8763XD) Bernal

Buenos Aires

ISBN: 978-987-3706-87-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Licencia de Creative Commons

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL de María Eugenia Collebechi y Federico Gobato (Compiladores)

tiene licencia Creative Commons Atribución–NoComercial–SinDerivadas 3.0 Unported License.



 **IDEAS de Educación Virtual**

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

María Eugenia Collebechi

Federico Gobato

Compiladores



<http://libros.uvq.edu.ar>



Índice

Presentación por Walter Marcelo Campi11

Introducción. La formación en tiempos digitales por Federico Gobato
y María Eugenia Collebechi13

Primera parte

Claves socioculturales

para pensar la educación en tiempos digitales19

Capítulo I. Educación transmedia:
hacia una pedagogía polifónica por Carlos Scolari23

Capítulo II. Interrogaciones acerca de lo “nómade”
y conjeturas hacia la intervención educativa por Débora Nakache33
Lo “nómade” pensando desde los sujetos34
Lo “nómade” pensando desde ese oscuro objeto: las pantallas38
Lo “nómade” pensando el problema de los saberes40
Algunas conjeturas hacia la intervención educativa42

Capítulo III. Cibercultura, comunicación digital
y procesos de subjetivación entre adolescentes por Marcelo Urresti49
Cibercultura, interacción y cibernsiedad49
Usos y apropiaciones del entorno comunicativo analógico y digital51
Urgencias adolescentes y experiencia comunicativa: una nueva subjetividad56

Capítulo IV. Tiempo, espacio y educación
en el trabajo informacional por Mariano Zukerfeld63
Tiempo64
Espacio68
Tiempo y espacio en la educación a distancia72

Capítulo V. Indexación de textos breves: (d)escribir el acá/ahora
en la comunicación por teléfono móvil por Lucía Cantamutto77
Apuntes teóricos80
Deconstrucción de supuestos80

El acá y ahora en los textos breves	82
Líneas de desvío.....	84

Segunda parte

Las instituciones

frente a los desafíos de los tiempos digitales.....89

Capítulo I. Políticas públicas de inclusión de tecnologías en la educación.

El modelo 1 a 1 en Uruguay <i>por Ana Rivoir</i>	93
TIC para el desarrollo humano y la educación	93
El modelo 1 a 1 en Uruguay	96
Análisis del uso educativo y con fines de desarrollo humano.....	99
Reflexiones finales.....	102

Capítulo II. El Programa Conectar Igualdad

y las políticas de inclusión del estado argentino <i>por Constanza Necuzzi</i>	107
La infraestructura escolar	108
El desarrollo tecnológico	110
El impacto del Programa Conectar Igualdad en la enseñanza y en el aprendizaje	111

Capítulo III. Instituciones universitarias en tiempos digitales:

desafíos, problemas y alternativas institucionales <i>por Marta Mena</i>	117
Desafíos	118
Problemas	125

Capítulo IV. Hacia la universidad bimodal:

dimensiones de un proceso incipiente <i>por Alejandro Villar</i>	129
Algunos elementos relevantes para el debate	134

Tercera parte

Los actores educativos en los escenarios digitales137

Capítulo I. La transformación de lo Impensable (tomando una cucharada

de la propia medicina) <i>por Silvia Carrió y Jorge Janson</i>	141
La historia de esta historia.....	142
El primer impensable: un curso presencial	143
El segundo impensable	145

¿Presencial o virtual?	145
¿Qué ganamos en esta modalidad?	147

Capítulo II. Arte e investigación en el ámbito académico por Mariela Yeregui.....149

Capítulo III. Dispositivo hipermedial dinámico “Memoria y Experiencia Cossetini”: una propuesta de prácticas abiertas y recursos compartidos “en(-)torno” a una mesa de arena por Patricia San Martín	157
Breve marco teórico metodológico	159
Sobre el diseño del DHD	162
Conclusión	165

Capítulo IV. La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad por Guadalupe Álvarez	167
La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales	167
La escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios	169
La apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa	169
Las tecnologías de la escritura colaborativa y su incidencia en la producción textual	170
El rol del docente en las prácticas de escritura colaborativa con tecnologías digitales	171
A modo de cierre	174

Cuarta parte

Recursos, movilidad, difusión y asociatividad177

Capítulo I. Variaciones en torno a las Humanidades Digitales por Juan José Mendoza.....	181
--	------------

Capítulo II. Chicos.net: tecnología para el desarrollo integral, la educación y la igualdad de oportunidades de niños, niñas y jóvenes por Marcela Czarny	193
Análisis preliminar	195

Capítulo III. Aportes de las revistas científicas de acceso abierto a la difusión del conocimiento por Matías Vlahusic.....	201
El acceso abierto	202
Características y diferencias entre portales, indizadores y bibliotecas de revistas científicas	203
Estado de las revistas científicas de acceso abierto en Argentina y América latina	206
Conclusiones	208

Capítulo IV. Transmisiones sincrónicas: alternativas de intercambio académico y movilidad internacional <i>por Sebastián Torre</i>	211
Compiladores	215
Autores	217
Otras obras de esta colección	223

Presentación

Walter Marcelo Campi *

Formar en el horizonte digital es el cuarto libro editado por la colección ***Ideas de Educación Virtual***. Resultado del trabajo colaborativo entre compiladores, autores y la Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), la colección intenta ocupar un espacio de vacancia en la producción editorial sobre Tecnología Educativa, Educación Virtual, Bimodalidad, y el acceso libre al conocimiento. Este ejercicio nos permite conocer las perspectivas disciplinarias de colegas, tanto de la UNQ como de otras Instituciones de Educación Superior.

Esta obra, compilada por María Eugenia Collebechi y Federico Gobato, constituye un interesante recorrido para interpelar y comprender los caminos de la convergencia tecnológica y las prácticas educativas, que hasta hace pocas décadas se realizaban de manera exclusivamente presencial, que han logrado un desarrollo sorprendente en la modalidad virtual. El proceso de digitalización de la enseñanza superior está cambiando radicalmente la dinámica educativa; la incorporación de la tecnología digital implica la creación de nuevas dinámicas en este campo, con instituciones que se inician en la convergencia de las modalidades tradicionales.

Luego de la realización del IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales organizado por la Universidad Nacional de Quilmes, ***Formar en el horizonte digital*** busca dar continuidad a la propuesta de reunir a investigadores, académicos, docentes y estudiantes para abordar cuestiones claves planteadas por la incorporación de los medios digitales en las universidades.

Este libro es un conjunto heterogéneo de experiencias novedosas, donde destacados expertos intercambian categorías, debates y nudos problemáticos que atraviesan las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, la convergencia tecnológica, los desafíos políticos e institucionales, los retos comunicacionales y los cambios en el tiempo y el espacio, entre otros tópicos.

* Secretario de Educación Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.



La intención de estas páginas es seguir propiciando el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas que presentan la incorporación y apropiación de las tecnologías digitales y la bimodalidad en las instituciones de educación superior.

Cada capítulo presenta una serie de reflexiones en torno a las temáticas de educación virtual y los recursos digitales, generando insumos para la motivación de discusiones.

Estamos viviendo una revolución digital en la que los cambios se producen a un ritmo frenético. Asistimos a una transición cultural cargada de significación y trascendencia, y también de incertidumbre. Una transición cultural donde emergen valores, formas de comunicación y de creatividad, donde cambia el paradigma educativo, y junto a él las prácticas y las instituciones culturales, en el contexto de nuevos modelos de gestión cultural. En esa línea, ***Ideas de Educación Virtual*** busca ser parte de un campo editorial que, debido al impacto de las tecnologías digitales en los procesos de edición, divulgación y distribución, está sujeto al cambio. La iniciativa la promovemos desde la Secretaría de Educación Virtual e invitamos a la comunidad UNQ a sumarse a nuestro proyecto editorial, un espacio en el que se presentan reflexiones, críticas y miradas alternativas en distintas situaciones del contexto universitario y bajo diferentes perspectivas. Las nuevas ideas raramente se generan de forma aislada. La creatividad, la innovación y el emprendimiento son elementos clave para los que quieran navegar con éxito en esta nueva era.

Introducción

La formación en tiempos digitales

Federico Gobato y María Eugenia Collebechi

Hace más de una década, cuando los escenarios y desafíos educativos que ahora transitamos comenzaban a delinearse y anunciarse, Sandra Carli (2003) advertía que “la relación entre comunicación, educación y cultura designa una zona compleja para pensar los fenómenos educativos contemporáneos, caracterizados por las aceleradas transformaciones culturales, tecnológicas y sociales que han tenido impacto en los procesos educativos y en los sujetos de la educación” (p. 11). En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos han amplificado la importancia de esa zona compleja como locus para la reflexión sobre los diferentes registros y niveles de análisis de la relación entre universidad y tecnologías digitales.

En este sentido, las temáticas y los espacios abiertos al debate y la interacción en el **IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales** –realizado en 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes, y organizado por la Secretaría de Educación Virtual, la Secretaría Académica y el Departamento de Ciencias Sociales, con el apoyo del Departamento de Economía y Administración y el Programa de Investigación “Tecnologías digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales”–, se emplazaron en el territorio de esa articulación entre cultura, educación y comunicación. El objetivo del encuentro fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.



IDEAS de Educación Virtual

Existen varias maneras de describir conceptualmente este espacio complejo que emerge de la relación entre cultura, comunicación y tecnología, donde la educación y sus actores se debaten críticamente. Una de ellas es la idea de la convergencia mediática, en el sentido en que la trabaja Henry Jenkins (2008), dado que integra las tres dimensiones y, para nuestros intereses, permite especificar desafíos y problemas educativos. Dice:



“Con convergencia me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediática (...) Convergencia es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que creen estar refiriéndose” (Jenkins, 2008, p. 14).

Jenkins construye la idea de convergencia en juego con otras dos nociones: la de cultura participativa, para fortalecer su perspectiva desde los actores (o, en sus términos, desde la recepción), y la de inteligencia colectiva, una vieja propuesta de Pierre Levy que plantea una concepción constructivista del conocimiento social. Esa tríada le permite entender el ecosistema contemporáneo de medios y mediaciones tanto de arriba hacia abajo, como de abajo hacia arriba: hay convergencia empresaria e institucional, pero también existe en el campo de la interacción social y de la cultura popular. Permite, además, deshacerse del corset del instrumentalismo: no se trata de crear/pensar el dispositivo técnico totalizador que establezca un único parámetro de intervención cultural y participación social, sino de encontrar y describir las lógicas de encastre entre los múltiples artefactos técnicos, sus posibilidades expresivas y los modos –novedosos a veces, tradicionales otras, originales, recreados o rituales– de interactuar y participar en el mundo social.

Si hacemos el ejercicio de observar el campo de la educación superior a través de los lentes de esta noción, los resultados son muy fértiles. En primer lugar, nos ayuda a comprender que las instituciones en las que participamos y las prácticas que llevamos adelante están enmarcadas en este proceso convergente: su lógica permea

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

todo el entramado social y nos exige atender los procesos socio culturales, económicos y políticos que las tecnologías digitales dinamizan, para comprender el escenario y las transformaciones a las que la educación concurre y de las que es parte. En segundo término, nos interpela a pensar qué dinámicas convergentes se verifican en el campo específico de la educación, tanto a nivel de las políticas públicas, como de las instituciones y de los actores que participan en ella. Así, la creciente bi o multimodalidad de las instituciones universitarias es, según como se la interprete, o bien una respuesta a las condiciones que impone la convergencia de medios y sus posibilidades de accesos múltiples, o bien la expresión de una dinámica genuina e interna de convergencia al interior del propio sistema universitario.

En tercer lugar, el énfasis en la emergencia de una cultura participativa interpela francamente tanto a las políticas institucionales, como a las prácticas docentes y de investigación. Concomitantemente, las nuevas posibilidades expresivas y cognitivas que se abren paso con la digitalización son el acicate de la investigación y la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas. Ambas cuestiones, por lo demás, nos enfrentan a la aparición de nuevos actores y nuevos sujetos que, en sus especificidades, desafían los límites del contexto educativo, obligando a repensar sus fronteras y alcances.

Por último, la convergencia abre el juego para pensar nuevos horizontes de investigación y para construir objetos inéditos, pero también crea modos intensos de producción y circulación del conocimiento.

El presente libro, en su estructura y orden temático, es en buena parte producto de la fertilidad de la noción de convergencia a la hora de enmarcar y ordenar nuestros debates y preocupaciones alrededor de la relación entre Educación Superior y tecnologías digitales. En efecto, esta compilación no reproduce, al modo de un «libro de actas» todas las ponencias, conferencias y debates públicos que tuvieron lugar en el IV Foro; si no que propuso a los participantes convertir esas intervenciones en artículos y los organiza alrededor de cuatro registros o niveles de análisis posible: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y



comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.

En la primera parte, ***Claves socioculturales para pensar la educación en tiempos digitales***, una serie de artículos dan cuenta de fenómenos y procesos socioculturales característicos del mundo contemporáneo al influjo de las tecnologías digitales. Con ellos, buscamos proporcionar tanto diagnósticos, como marcos analíticos que permitan contextualizar la práctica educativa en los escenarios actuales. Así, Carlos Scolari nos invita a pensar sobre los modos en que las actuales narrativas transmedia permiten construir espacios de práctica docente y de aprendizaje más polifónicos y abiertos. Luego, Débora Nakache reflexiona sobre las posibilidades de la acción educativa contemporánea en el marco de la constitución nómada de prácticas y saberes en múltiples pantallas. En el tercer artículo, Marcelo Urresti describe sintéticamente el proceso de emergencia de nuevos sujetos a partir de un régimen cultural de significación específico, que se consolida con la difusión de las tecnologías digitales. Por su parte, Mariano Zukerfeld caracteriza las transformaciones actuales en el mundo del trabajo y la emergencia del trabajo informacional, haciendo eje en los cambios respecto del tiempo, el espacio y la educación. Finalmente, Lucía Cantamutto presenta algunas claves para pensar cambios y especificidades en los usos del lenguaje a través de uno de los artefactos prototípicos de la comunicación contemporánea: el teléfono móvil.

En la segunda parte, bajo el título ***Las instituciones frente a los desafíos de los tiempos digitales***, se agrupan trabajos que intentan dar cuenta del modo en que las Universidades, por un lado, o los Estados, por otro, diseñan políticas educativas frente a los desafíos de mundos digitales. Un primer bloque dentro de la sección está dado por los artículos de Ana Rivoir y Constanza Necuzzi quienes presentan descripciones críticas y alcances de programas públicos de difusión y acceso a tecnologías digitales. Así, Rivoir expone resultados de investigaciones realizadas en torno al llamado Plan Ceibal, el

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

modelo 1 a 1 de inclusión de tecnologías en la educación en Uruguay, su contribución con el desarrollo humano y los desafíos pedagógicos existentes. De manera análoga, Necuzzi presenta los ejes y características del Programa Conectar Igualdad (Argentina) de distribución de computadoras a estudiantes y docentes y su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje. Los capítulos tres y cuatro de esta segunda parte, hacen foco sobre las instituciones universitarias. Por un lado, Marta Mena aborda una serie de nuevos desafíos y problemas que deben enfrentar las instituciones universitarias como los espacios emergentes (TEDx, Mooc), la tensión internacionalización-geolocalización y la evaluación y acreditación de las experiencias educativas mediada por tecnologías; por otro, Alejandro Villar identifica y analiza las dimensiones política, administrativa, tecnológica y pedagógica de la implementación y desarrollo de la bimodalidad en las instituciones universitarias.

La tercera parte del libro se titula ***Los actores educativos en los escenarios digitales***. Aquí se presentan artículos que recuperan experiencias de intervención, diseño o práctica educativa con tecnologías digitales de la comunicación. Silvia Carrió y Jorge Janson describen críticamente el desafío que supuso el “pasaje” o “transformación” de un curso presencial sobre habilidades narrativas para profesionales de la salud, a uno virtual. En ese sentido, relatan la experiencia de planificación del curso y realizan un balance de los propósitos docentes que pudieron concretarse. Luego, Mariela Yeregui da cuenta de una serie de retos y condiciones que caracterizan la confluencia de la tecnología con la investigación, la creación, la reflexión y la producción de conocimiento en el marco de una serie de propuestas de formación del campo artístico. Patricia San Martín comparte el marco teórico metodológico de la noción de “dispositivo hipermedial dinámico” generado en el programa de investigación, desarrollo e innovación del que participa y las decisiones en torno al diseño de un requerimiento concreto: el DHD “Memoria y experiencia Cossettini”. En tanto, Guadalupe Álvarez, identifica las oportunidades y problemas que genera la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas, a partir del análisis de estudios sobre el tema y un estudio de caso de uso de un blog en un curso universitario.



Por último, la cuarta parte titulada **Recursos, movilidad, difusión y asociatividad** da cuenta de alternativas que la digitalización ofrece, tanto para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación, como para la creación de espacios de articulación entre colegas. Juan José Mendoza presenta los avatares en la constitución de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales, reflexionando en dos claves: por un lado, la aparición de un campo de estudio e investigación novedoso, por otro, los modos de articular ese campo prácticamente. Marcela Czarny reseña las actividades y alcances de Chicos.net, una asociación civil que piensa y desarrolla investigación sobre aspectos vinculados a la crianza y la cotidianeidad infantil en los mundos digitales. Luego, Matías Vlahusic da cuenta del estado de las revistas de acceso abierto en América Latina y describe las posibilidades que brindan las publicaciones científicas de acceso abierto para la educación y la difusión del conocimiento. Cierra el libro Sebastián Torre describiendo diversas alternativas que ofrecen los entornos virtuales para la cooperación sincrónica entre docentes, investigadores y estudiantes.

Referencias bibliográficas

- CARLI, S. (COMP.) (2003), "Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina". Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- JENKINS, H. (2008), "Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación". Paidós, Barcelona..

Primera parte

**Claves socioculturales para pensar la
educación en tiempos digitales**

Claves socioculturales para pensar la educación en tiempos digitales

El conjunto de fenómenos que componen la educación en entornos virtuales no está aislado de los procesos socioculturales que se despliegan de manera general en nuestro presente contemporáneo. Tanto las prácticas de la educación superior como el modo en que se las piensa y teoriza, mantienen una relación dialógica con todos los ámbitos del mundo social y con los modos contemporáneos en que los actores actúan, interactúan y se plantean horizontes de expectativas. Esta primera parte del libro explora esos diálogos a partir de repasar —desde diferentes perspectivas y alcances— las formas en que se construye, emerge, se expresa y se mediatiza la subjetividad y la sociabilidad en las sociedades contemporáneas, así como los caminos para interpelarlas y comprenderlas.

Cada capítulo resulta apropiado para pensar acerca de las experiencias de sociabilidad en los diferentes escenarios presenciales y virtuales. En general, se considera que la articulación comunicacional y técnica de ambos está produciendo nuevas prácticas y oportunidades móviles para el desplazamiento cotidiano, que diluyen las fronteras entre los ámbitos públicos y privados, creando nuevas posibilidades —y, también, contextos— para la acción social, comunicativa y educativa.

Capítulo I

Educación transmedia: hacia una pedagogía polifónica

Carlos Scolari

Empezaré hablando de lo que está pasando en la ecología de los medios, un tema que estoy investigando desde hace varios años y, después de hacer una rápida referencia al tema de la narrativa transmedia, entraremos en el mundo de la educación ya que el objetivo de esta presentación es reflexionar sobre cómo podemos aprovechar los cambios que se están dando en el sistema de medios desde la perspectiva del sistema educativo. Considero que muchos de esos cambios pueden servir para renovar y actualizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Si nos preguntamos qué pasa con los medios, podríamos decir que nosotros teníamos un ecosistema de medios basado en el paradigma de broadcasting. Podría decirse que este modelo comenzó con la imprenta de Gutenberg pero se consolidó en el siglo XIX cuando la imprenta se juntó con la máquina de vapor y la escuela pública, que formaba ciudadanos alfabetizados. A comienzos del siglo XX se suma el cine; en 1920 aparece la radio; en los años 50 comienza a difundirse la televisión dando lugar al gran siglo del broadcasting. Es probable que cuando se escriba la historia del siglo XX, una de sus marcas sea un modelo de comunicación de “uno a muchos” donde hay un polo emisor. Todos hemos estudiado los modelos de Lasswell y de Shannon^[1], esos modelos donde la comunicación se representaba como una flecha de un lado a otro. El negocio del broadcasting consistía en tener mucha gente consumiendo lo mismo, sobre todo al mismo tiempo, tal como sucede en la radio o la televisión. Más gente miraba o escuchaba lo mismo, más valía el segundo de publicidad.

En el siglo XX, la ecología de los medios se reducía a un puñado de medios o experiencias de comunicación: estaba la prensa, la radio,



el cine y la televisión. Cuando llegó la radio introdujo un elemento interesante porque, seguramente, los productores cinematográficos no habrán visto con buenos ojos la presencia de ese new media. Por entonces, la gente iba varias veces por semana al cine. La llegada de la radio, una especie de tótem familiar, hizo que la gente dejara de ir tanto al cine para quedarse en casa escuchando la radio. Si han visto la película “Días de radio” de Woody Allen recordarán que pinta muy bien esa época pre-televisiva. Después, el lugar que la radio ocupaba en el medio del living o la cocina, fue ocupado por la televisión, y la radio tuvo que adaptarse para sobrevivir. Parecía que la televisión iba a terminar con el cine... ¿Quién iba a ir al cine a ver una película cuando podía verla en su casa? Pero el cine también se adaptó e incluso llegó a establecer una buena convivencia con la televisión, haciendo buenos negocios.

En ese ecosistema fundado en el broadcasting nos formamos unas cuantas generaciones. Como decía McLuhan, los medios modelan nuestra forma de pensar y de percibir. No es lo mismo una generación que creció con la televisión (como la mía) que una generación anterior que creció con la radio, u otra generación que se formó exclusivamente en la cultura del libro. Una generación que crece con la Wikipedia, Google y YouTube no piensa ni percibe igual que las generaciones precedentes. Las diferentes tecnologías de la comunicación nos van modelando, esto era uno de los principios de la ecología de medios según McLuhan.

El ecosistema de medios entró en una fase de desequilibrio por la aparición de nuevas “especies mediáticas”, desde las redes sociales hasta los dispositivos móviles. El paradigma del broadcasting comenzó a romperse por la aparición de nuevas formas de comunicación basadas en la lógica de “muchos a muchos” (many to many). Estos desequilibrios generan varias preguntas: ¿se acaban los medios masivos? ¿se muere la televisión? ¿se extinguirán los diarios?

En la segunda edición del libro que, en 2009, editamos con Mario Carlón, “El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate”, un grupo de investigadores de varios países reflexiona, precisamente, sobre la crisis de los medios tradicionales y sus posibilidades de supervivencia. La mayoría de los autores coincide en que no desaparecerán

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

los medios masivos pero está claro que el broadcasting pierde espacio a favor de los medios many to many. Cada vez se ve menos televisión en broadcasting y los contenidos audiovisuales, las series, las películas, las consumimos en otras plataformas, cuando nosotros queremos y no cuando el programador dice que llegó la hora de verla.

La llegada de la web en los años 90 cambió de manera profunda el ecosistema de medios. En cierto momento algunos pensaban que la web era un medio más...Pero la web y las redes digitales no son un medio más: están teniendo efectos disruptivos en todos los ámbitos de la vida. No hay ningún ámbito de la sociedad, ni de la economía, la política, la educación o las finanzas, que las redes no hayan modificado. La televisión fue un medio muy disruptivo; por ejemplo cambió la vida cotidiana, los ritmos de la sociedad, y cambió la política desde el momento en que se emitió el primer debate entre Kennedy y Nixon en el año 1960. Sin embargo, hubo muchos ámbitos –como el mundo de la producción– donde la televisión no cambió nada. Esa tecnología no fue disruptiva en esos ámbitos. Por el contrario, las redes digitales están cambiando todo. La web, además, debe ser considerada como un “metamedio” que genera de forma permanente nuevas formas de comunicación. La web es como una gran máquina de generar nuevas formas de comunicación y experiencias. Siempre se lo repito a mis alumnos: hoy es mucho más interesante ser un profesional en el mundo de la comunicación. Todo es mucho más rápido, más cambiante y complejo. Ser hoy un comunicador era como ser ingeniero en Birmingham en 1800. La profesión justa en el momento justo. En el 1800 los ingenieros estaban en el medio de la Revolución Industrial. Había que construir las vías, aumentar la velocidad de las máquinas de vapor, calcular la estructura de puentes y estaciones y experimentar nuevas aleaciones. Comunicadores, programadores, diseñadores son todas profesiones que se ubican en el centro de la Revolución Digital.

La explosión de nuevas formas y dispositivos de comunicación hace que nuestra dieta mediática haya cambiado. Esa dieta se ha fragmentado. Antes pasábamos mucho tiempo en pocos medios; ahora pasamos poco tiempo en muchos medios: consultamos el correo electrónico, comentamos algo en Facebook, escribimos un tweet, miramos un episodio de una serie en Netflix, respondemos a un Whatsapp,



buscamos un trailer en YouTube... y volvemos a consultar el correo. El consumo mediático se ha fragmentado. Pasamos muchas horas por día consumiendo y también generando información. Subimos fotos, twitteamos, comentamos, escribimos mucho... Creo que nunca en la historia de la humanidad se había leído y escrito tanto.

Y así, poco a poco, nos acercamos al tema que nos interesa: ¿Qué es una narrativa transmedia? Es una historia, un storytelling, donde el relato se cuenta un poco en cada medio. La historia integra diferentes textos y el consumidor puede entrar en ese mundo narrativo por cualquiera de estas puertas-textos. Las narrativas transmedia son relatos que se adaptan muy bien a esta fragmentada ecología de los medios. Este es el primer componente: la historia se cuenta en muchos medios, o sea, cada medio cuenta una parte del relato.

El otro componente está dado por la producción de los fans. Hoy se habla de “contenidos generados por los usuarios”. Por ejemplo en la web fanfiction.net hay más de 9.000 mil historias de Star Trek escritas por sus fans, por no hablar de los 700.000 relatos creados por los fans de Harry Potter. Las narrativas transmedia incluyen esta inmensa producción textual a cargo de los fans. A través de parodias, expansiones, relatos paralelos, cambios de final, entre otras cuestiones, los usuarios amplían el mundo narrativo oficial (el llamado canon), dando lugar a lo que se denomina fandom.

Dicho en pocas palabras: una narrativa transmedia es la suma del canon más el fandom. La relación entre estos dos mundos es compleja. Los fans necesitan del canon para construir sus relatos pero no están dispuestos a pagar derechos de autor; por otro lado, cuando la industria detecta algo potencialmente comercial, no duda en cooptar materiales producidos por los fans. Por ejemplo, Amazon, está vendiendo fanfiction. Hay situaciones híbridas, por ejemplo cuando un fan vende un relato ¿es canon o fandom? Las teorías de Jesús Martín Barbero y Néstor García Canclini nos pueden resultar de muchísima utilidad para comprender estas tensiones e hibridaciones. Martín Barbero^[2] hablaba de los conflictos y complicidades entre la cultura de masas y las culturas populares; hoy debemos focalizarnos en los conflictos y complicidades entre la industria de los medios y las culturas colaborativas —esta es la línea de trabajo de Henry Jenkins (2008).

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Hasta aquí hablé sobre los cambios en el mundo de la comunicación. Ahora me gustaría abordar las cuestiones educativas y ver qué relaciones se pueden establecer con lo comunicacional. La escuela que nosotros conocemos, esa institución pública destinada a formar ciudadanos y a brindar las competencias para vivir en la sociedad industrial, nació hace 300 años en Europa. Por entonces había que formar ciudadanos para los estados nacionales europeos garantizando una educación gratuita y obligatoria. Ambas revoluciones, la Francesa y la Industrial, terminaron de dar forma a estas instituciones educativas.

La Revolución Industrial hizo que la formación se oriente hacia las necesidades del capitalismo. Las instituciones educativas formaban obreros, técnicos, ingenieros y, no nos olvidemos, también incluían esa dimensión disciplinaria que tanto interesaba a Foucault. Los alumnos formaban fila para entrar a la escuela cuando sonaba la campana, de la misma manera que los obreros en la fábrica.

En este dispositivo de enseñanza-aprendizaje el libro aparece en un lugar central. Es el gran medio de transmisión del conocimiento. Es una educación centrada en el libro donde el maestro aparece como mediador entre el saber del libro y los chicos, los cuales no sabían nada. En ese contexto, el aula era como un broadcasting, un sistema one-to-many (uno a muchos). Cuando llegué a España y me reincorporé a la universidad en el año 2002 quedé muy sorprendido: los profesores “daban clase” (o sea, hablaban dos horas sin parar) y los alumnos tomaban apuntes en silencio. Cuando comencé a hacer cosas diferentes algunos alumnos me cuestionaron: “usted tiene que hablar, dar clase, nosotros tomamos apuntes y después nos hace un examen”. Ese era el modelo hegemónico. Por suerte esto está cambiando gracias a los procesos de unificación europea. Cada vez más los alumnos trabajan en grupos, por proyectos, y las clases se vuelven más polifónicas. Podríamos decir que teníamos una educación monomediática centrada en el libro impreso.

La escuela siempre fue refractaria a las “nuevas tecnologías”. Cuando las instituciones incorporan una tecnología es porque la han pasteurizado y neutralizado. El ejemplo de la televisión viene al caso. La escuela, durante años, negó a la televisión. Sólo la aceptó cuando



se convirtió en “televisión educativa”, un producto aburrido y anodino que repetía el esquema de poder del aula tradicional (el profesor sabe, el alumno lo ignora todo). Si bien estoy a favor del uso de los dispositivos móviles y las redes sociales dentro del aula, a veces me pregunto si su incorporación a los procesos de aprendizaje no terminará por eliminar el carácter disruptivo que podrían tener Facebook, Twitter o los celulares en la educación.

Según el sociólogo Manuel Castells, existe un salto, una diferencia, entre el mundo de la escuela y el mundo real de los chicos. Hoy, los jóvenes construyen sus relaciones en las redes sociales, se organizan y aprenden dentro de ese entorno hiper tecnificado. Por más que la escuela haga esfuerzos muy grandes por romper esas dinámicas del pasado, sigue corriendo muy por detrás de la vida digital de los chicos. En España, cuando los niños salen de la escuela primaria, las madres están esperándolos afuera y les devuelven el celular (dentro de la escuela está prohibido). El dispositivo móvil es como un pasaporte, marca el momento de pasaje de un mundo a otro. El celular es su instrumento, una prótesis que les permite construir y gestionar relaciones en su vida cotidiana.

¿Qué puede significar la escuela para ellos? Castells decía que, para los chicos, la escuela debe parecer como una película en blanco y negro, en cámara lenta, y muda... En buena parte, la educación sigue siendo un broadcasting centrado en el libro. A Paulo Freire se lo lee, se lo cita y después, a la hora de organizar las clases, se sigue trabajando con los viejos modelos reproductivos.

¿Qué podemos hacer? Pensamos algunas posibles vías de cambio. Primero, ¿por qué no pensar en un relato educativo que esté articulado como una narrativa transmedia?; ¿por qué no diseñar una práctica educativa que recupere las prácticas colaborativas de las narrativas transmedia? No pienso tanto en contar los contenidos en diferentes medios –algo que ya se está haciendo– sino en pasar de los “contenidos generados por los usuarios” a los “contenidos generados por los estudiantes”. Piensen que ya a fines de los años 80 se empezó a trabajar con el hipertexto en las universidades de Estados Unidos. Si bien la web todavía no existía, profesores como George Landow^[3] –uno de los teóricos del hipertexto– trabajaba con sus

alumnos textos de Borges y Cortázar, entre otros, en un sistema en línea. Los alumnos analizaban textos, escribían ensayos, subían otros textos de otros autores y, al año siguiente, venían otros estudiantes, los cuales se sumaban a esa red hipertextual y la expandiéndola aún más.

Segundo, propongo pasar de una pedagogía de la enunciación individual a una pedagogía de la participación, o sea, pasar de una pedagogía de la enunciación individual a una pedagogía de la enunciación colectiva. Necesitamos crear entornos más polifónicos y superar la fase de la enseñanza centrada exclusivamente en el libro y el maestro como único mediador. Necesitamos una educación transmedia donde el relato se construye entre todos y utilizando muchos medios y plataformas. Si en el modelo tradicional el alumno era un consumidor pasivo de información que debía repetir, repetir y repetir (y si lo hacía bien estaba aprobado), ahora debemos poner al alumno como co-productor de contenidos y pasar de la repetición a la creación.

Nunca debemos olvidar que el cambio no está en la tecnología sino en los procesos: un profesor puede sustituir su voz dentro del aula por la de un televisor y nada cambiará. Sin embargo, y esto hay que decirlo claramente, las redes sociales son una tecnología diferente al broadcasting y pueden tener efectos disruptivos positivos. Son tecnologías conversacionales que, precisamente pueden facilitar esa polifonía que mencioné antes.

Otro tema del cual se habla mucho son los MOOC. Según un corolario de la Ley de Murphy “cuando más se publica sobre un tema menos se sabe de él”. Por mi parte decidí que la única manera de saber para qué sirve un MOOC era hacer uno. Entre mayo y julio de 2014, hicimos un curso masivo, abierto y en línea dedicado a la “Tercera Edad de Oro de la Televisión”, junto a Jorge Carrión. Si bien lo organizamos desde nuestra universidad (la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona) invitamos a 16 profesores y expertos de varias instituciones e inclusive de otros países. Cada semana los alumnos tenían unos 45 minutos de contenidos audiovisuales (presentaciones, entrevistas y partes de series., entre otras cosas) grabados en localizaciones específicas. Por ejemplo, para hablar de Dexter y de Dos metros bajo tierra, grabamos nuestras intervenciones en un cementerio.



Respecto a las evaluaciones, cada tres semanas incorporamos actividades creativas que los mismos participantes puntuaban (peer-review). Las discusiones en el foro eran muy interesantes: entre los más de 5.000 alumnos teníamos fans de Juego de Tronos o Lost que conocían a fondo las series, gente muy buena de la cual aprendimos muchísimo. Muchos de estos debates comenzaban en el MOOC y terminaban en las redes sociales. O sea, hicimos un MOOC polifónico, de gran calidad audiovisual y poniendo en práctica los principios de la inteligencia colectiva de Pierre Lévy. Algunos alumnos terminaron siendo fans del MOOC: generaron “contenidos de usuarios”, parodias ... Incluso un alumno creó un remix de todo el MOOC.

Respecto a los límites de los MOOC, una de las cuestiones pendientes es la gran cantidad de gente que no acaba estos cursos (en nuestro caso terminó un 15%, cifra bastante cerca del promedio). Sin embargo, esto no me parece un problema grave: algunos alumnos estaban interesados en aprender o debatir sobre una sola serie de televisión y no les interesaba hacer todo el curso. Como sucede en el mundo de la comunicación, estos alumnos también construían su propia “dieta mediática” dentro del MOOC. Es importante diseñar estructuras modulares y flexibles que se adapten a las necesidades de los alumnos.

Pero no todo pasa por los MOOC. En un estudio que realizamos en la Universitat Pompeu Fabra entre 2012 y 2013, mapeamos los nuevos formatos educativos que están surgiendo: además de los MOOC descubrimos experiencias muy interesantes, desde la Khan Academy –una empresa que ofrece cursos gratuitos en línea– hasta la Peer to Peer University, una plataforma 2.0 donde cualquier usuario sube un curso y lo comparte en la red. También los diferentes tipos de labs (laboratorios) –desde los media labs hasta los fablabs, hacklabs– están ofreciendo experiencias educativas sumamente creativas y por afuera de las dinámicas tradicionales.

En breve: tal como sucede en el mundo de la comunicación, en el universo de la formación están surgiendo “nuevas especies educativas”. La ecología de los medios ahora es más variada, hay más alternativas y eso es bueno para los ciudadanos. Lo mismo puede decirse de la educación. Las escuelas y las universidades no desaparecerán

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

pero los ciudadanos tenemos cada vez más espacios educativos a disposición. Solo se trata de encontrar el que mejor se adapte a nuestras necesidades.

Finalmente, me gustaría destacar dos cuestiones más. Por un lado, debemos potenciar la realización de trabajos finales o de maestría interdisciplinarios. Tenemos que poner a los alumnos de comunicación a trabajar con los ingenieros y biólogos, y a los economistas con los filósofos y arquitectos. Hay que romper las barreras disciplinarias que encuadran a los trabajos y proyectos de final de curso. Creo que está pendiente el rediseño de los espacios educativos. En algunas instituciones en el norte de Europa ya se ha avanzado mucho en este aspecto. En varios países las universidades siguen siendo hoteles de paso. El día que las universidades se parezcan a las oficinas de empresas como Google, se establecerán nuevos tipos de relaciones y van a emerger cosas muy diferentes. En Google o Twitter los empleados pueden dedicar hasta el 20% de su horario para desarrollar proyectos personales utilizando la infraestructura de la empresa ¿Por qué no podemos hacer lo mismo en nuestras instituciones educativas? Hay que crear áreas libres de protocolos, “zonas liberadas” que faciliten otro tipo de intercambios y dinámicas de aprendizaje y experimentación.

Estas y otras experiencias no son cosas que sólo pasan “en Finlandia o en California”: las podemos implementar aquí y ahora. En muchos lugares de América Latina se están generando experiencias de aprendizaje muy interesantes basadas en las narrativas transmedia y la generación de contenidos por parte de los estudiantes. Tampoco hay que esperar que todo venga de arriba: las experiencias más disruptivas siempre nacen desde abajo, a partir de la iniciativa de pequeños grupos que se movilizan aprovechando las fisuras e intersticios del sistema. Basta mirar lo que pasó en el mundo de los medios: las grandes transformaciones no vinieron de los actores tradicionales –por ejemplo de los grandes diarios o las cadenas televisivas– sino de pequeños actores que supieron comprender y responder a las nuevas necesidades de los usuarios. Lo mismo se puede hacer en otros campos, comenzando por la educación.



Referencias bibliográficas

CARLÓN, M. Y C. SCOLARI (2009), "El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate". Buenos Aires. La Crujía.

JENKINS, H. (2008), "Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación". Paidós. Barcelona.

LANDOW, G. (1995), "Hipertexto. Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología". Barcelona. Paidós.

MARTÍN BARBERO, J. (1987), "Comunicación y culturas populares en Latinoamérica". México. G. Gili

MARTÍN BARBERO, J. (1993), "Communication, Culture and Hegemony". London. Sage.

Notas

^[1] *N. de los C.*: El autor refiere a las teorías de la información desarrolladas, respectivamente, por los norteamericanos Harold Dwight Lasswell y Claude Elwood Shannon.

^[2] *N. de los C.*: entre otras en Martín-Barbero (1987) y Martín-Barbero (1993).

^[3] *N. de los C.*: Ver Landow (1995).

Capítulo II

Interrogaciones acerca de lo “nómade” y conjeturas hacia la intervención educativa

Débora Nakache

El propósito de mi presentación es desplegar interrogantes que sirvan para abrir una conversación entre todos. Inicio compartiendo la alegría de participar en un Foro en términos de su formato de interacción, porque considero que en la actualidad cobra mayor relevancia el intercambio de interrogantes más que la posibilidad de expresar certezas. Entrar en este diálogo es confiar en el encuentro entre prácticas y discursos que en su diversidad vayan organizando algunos sentidos compartidos.

Antes de desarrollar el tema, ubico una sensación: la perplejidad por un tiempo que nos cuenta como participantes de experiencias que no terminan de armar consistencias precisas desde las cuales pensar de modo fundado. Lo habitual en estas escenas es señalar el cambio y la novedad como sorpresa y describir ciertas conductas que van mutando. En esto me parece que, a veces, funcionamos como “repositoristas” de las novedades, algo así como una especie de comentaristas que escriben notas de color en las revistas para padres que comienzan con el lema: “Los niños de hoy.....” y a continuación van relatando en serie aquello que identifican como nuevo, como si en sí mismo este repertorio constituyera una especie de conocimiento útil para alguien.

Mi intención, entonces, es poder interpelar la situación actual leyéndola entre algunos hallazgos de investigación y las miradas que me “prestan” conceptos psicológicos y, desde ese entramado, buscar orientaciones para la reflexión y sobre todo para la acción educativa. Me parece que para la educación, como para la política (de las



profesiones imposibles decía Freud), resulta necesario cierto horizonte de intervención como efecto del despliegue de lectura.

Comencemos por interrogar la idea de lo “nómade”, presente en el título del foro. ¿A qué alude? ¿A las experiencias que transmutan permanentemente o a los sujetos que se fragmentan en identidades cada vez menos consistentes para el saber?

En ambos casos, estos problemas, representan un punto de resistencia para nuestra capacidad de demarcar y seguir un territorio con el mapa de saberes disponibles organizados por campos disciplinares. Por ello, para desplegar esta cuestión de lo “nómade”, intentaré distinguir tres líneas de problemas sobre los cuales reflexionar a partir de las experiencias con niños y jóvenes en la actualidad:

1. Lo “nómade” pensado desde las características de los sujetos que no terminan de consistir en identidades comunes, esto es, el problema de las infancias contemporáneas como figuras fragmentarias.
2. Lo “nómade” pensado desde las condiciones de las experiencias que transmutan permanentemente, es decir, acerca de las pantallas como objeto y las relaciones cotidianas con ellas.
3. Lo “nómade” desde las posibilidades (o imposibilidades) de localización de los saberes que nos sirvan para leer estas experiencias y allí me referiré a la articulación tecnología/educación.

Presentaré sucintamente cada uno para luego poder ubicar algunas reflexiones en torno a la intervención educativa y a la importancia del territorio escolar como escenario de intervención.

Lo “nómade” pensando desde los sujetos

Para aproximarnos a estas “experiencias nómadas” comenzaré por situar las transformaciones de la subjetividad contemporánea como inherentes a las transmutaciones epocales, tanto en los modos de articulación del lazo social, como en los formatos de actividad cultural vigente.

El mundo dejó de ser aquella sociedad que supo inventar la escuela moderna con el objeto de producir las subjetividades ciudadanas que habitaron la era industrial. A partir de la globalización y la

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

economía de mercado, advienen novedosas configuraciones sociales donde el disciplinamiento de las instituciones de encierro, como la escolar, deja de ser efectivo y aparece el control de las poblaciones a través de poderosos aparatos mediáticos y virtuales (Deleuze, 1990). Con la luz mortecina de las pantallas iluminando el desfondamiento del estado y la sacralización del mercado como productor del lazo social, aparece una mayor dispersión en las situaciones de vida de niños y jóvenes en esta “era de la fluidez” (Corea y Lewkowicz, 2004). En la medida que el estado se agota en su capacidad de cohesionar, las instituciones devienen fragmentos y la infancia, en tanto institución social moderna también estalla. Cuando aludimos a “infancia”, siguiendo esta línea (Aries, 1993; Baquero y otros, 1994; Alonso y otros, 1996; Volnovich, 1999), referimos a un tiempo histórico creado en la modernidad (que incluye también la adolescencia) en el cual la persona estaría al amparo de los adultos, porque todavía no se constituyó como ciudadano y por ello no goza de los derechos ni de las obligaciones que rigen en torno al Estado Nacional. Es decir, la infancia se concibe como un tiempo para habitar las escuelas, para formarse en aquellas operaciones que luego deberá ejercer en su rol de ciudadano: formar una familia, trabajar, votar, tener propiedades, entre otras. Por lo tanto, en esta concepción moderna, la infancia supone un territorio en el cual vivir al cuidado de los adultos y una temporalidad en la cual estaríamos preparándonos para un mañana. La infancia moderna resulta así, una “incubadora de futuro”.

En la actualidad esto se transforma: en la medida que el lazo social se articula en torno al mercado y no ya al Estado, y que nuestras prácticas quedan mucho más ligadas a la figura del consumidor (que a la del ciudadano) la infancia moderna queda agotada como experiencia vital compartida. Los niños y niñas nacen como sujetos plenos de derechos para el mercado. No hay ninguna necesidad de espera ni de “incubadora social” para el mundo del consumo. Ni siquiera la carencia de recursos económicos propios se constituye en una barrera para convertir a los niños en uno de los segmentos más dinámicos del mercado. Si pensamos rápidamente en el merchandising ideado para las embarazadas, o en la preexistencia del no nato en las redes sociales o en el arsenal de ropas, cosméticos, equipamiento y productos de



todo tipo que se orientan al niño por nacer, podemos tener una imagen clara de lo que implica este desfondamiento de la infancia como “preparación para...”. Aún cuando no todos los niños y niñas tengan la misma capacidad de consumo y, la mayoría de los nacidos en Latinoamérica, estén excluidos del mercado formal, de cualquier modo esta cultura permea la totalidad de los sectores sociales produciendo deseos de poseer aquello que las industrias ofrecen en las vidrieras de los medios masivos.

En ese sentido, estas infancias son figuras fragmentarias, múltiples. Que advienen en el escenario contemporáneo de un modo más difícil de cohesionar a partir de un saber compartido que en la modernidad. Esto también se expresa respecto de la función de los adultos que participan en la educación de los niños. Se convulsiona la trama familiar en la atribución de posiciones de cuidado, y por eso las madres y padres actuales percibimos la falta de experiencias compartidas para la crianza. Si en la modernidad se reclamaba mayor tiempo de ocio (a partir de la legislación de los derechos de los trabajadores) para poder “estar en familia”, en la sociedad de control contemporánea la distinción trabajo/ocio deja de ser una diferenciación real porque, al estar conectados de forma constante, aún con los mismos regímenes laborales que antaño, hay menor tiempo para “estar en familia”. El “nomadismo” o “portabilismo” que los celulares contemporáneos posibilitan genera también, como bien señala Deleuze (op cit), que al estar conectados permanentemente, más que experimentar una liberación del encierro moderno, se perciba mayor control constante. El espacio familiar, en los diversos sectores sociales, por ello parece desfondado en su capacidad de ahijar, de amparar a las nuevas crías, transmitiéndoles las experiencias de las generaciones transitadas. Coincidimos con Sandra Carli (2008) cuando plantea:



“Las figuras de infancia resultan de discursos cada vez más heterogéneos. Desde una perspectiva de la historia de la infancia es posible sostener en el presente la coexistencia conflictiva de temporalidades, concepciones y horizontes de expectativas de distintos ciclos históricos. El debate público se convierte, más que nunca, en el lugar donde dirimir nuevas formas de leer el pasado y el presente e intervenir en su modulación política, donde construir nuevas figuras de

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

infancia que, a la vez, recuperen en una totalidad de sentido la heterogeneidad de experiencias infantiles, proyecten hacia el futuro nuevos horizontes de justicia para la niñez en su conjunto”.

Desde el campo psicológico específicamente, quiero traer otra perspectiva que colabora en la posibilidad de leer los cambios de los sujetos en función de las transformaciones culturales contemporáneas: se trata de la teoría de la acción mediada en situación (Wertsch y otros, 1997) en la cual los artefactos de la cultura generan nuevos modos de distribuir capacidades mentales. Cuando concebimos los artefactos como cristalizaciones del tiempo histórico cultural (Cole y Engestrom, 2001) siguiendo la tradición vygotskiana, se reconoce que la participación en prácticas sociales mediadas por dichos instrumentos, también entrelazan las reglas de juego, los roles y la comunidad, posibilitando aprendizajes situados en términos contextuales (Cole, 1999; Salomón, 2001, Nakache, 2004). En esta línea, las transformaciones en los formatos culturales de mediación intersubjetiva, resultan claves a la hora de comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje humano. Siguiendo a Pierre Lévy (2000), así como la escritura fue la tecnología que permitió objetivar y, por tanto, amplificar el alcance de la memoria humana (Olson, 1998), las nuevas tecnologías parecen amplificar nuestras capacidades de imaginar. Es decir que, la subjetividad mediada por pantallas, es diferente radicalmente a la mediada por la cultura letrada. Luego abordaremos esta cuestión, pero me interesa señalar que cuando nos posicionamos desde la perspectiva de la acción mediada como articulador para mirar el mundo educativo, cambia la unidad de análisis: debemos problematizar de manera situada e integral el aprendizaje. Y eso implica, por ejemplo, que la crisis educativa actual no pasa por la falta de capacitación docente (como se escucha decir), tampoco por el escaso interés de los padres por lo escolar, tampoco es producto de los chicos que hayan cambiado, y ni siquiera la responsable es la tecnología que ha cambiado. Para intervenir se precisa mirar el problema con una mirada integradora en la cual analicemos las situaciones donde participan las tecnologías y los sujetos distribuyendo el conocimiento entre ellos; en una interacción donde las pantallas pasan a ser una especie de “prótesis” cultural que conforma



al sujeto, como el bastón del ciego para Bateson (Cole, op. cit). Con las pantallas distribuimos muchas de las funciones que en la cultura letrada eran imposibles de externalizar. La novedad de estos objetos culturales con los que interactuamos será abordada en este próximo punto.

Lo “nómade” pensando desde ese oscuro objeto: las pantallas

En este apartado intentaré acercarme a las pantallas contemporáneas asumiendo una perspectiva comunicacional, esto es observar de qué manera los niños integran estos nuevos objetos en su cotidianeidad, en tanto medios de comunicación, es decir, organizaciones instituidas de la sociedad que, como todas las demás existentes, poseen sus propias reglas de funcionamiento, sus dinámicas de producción, circulación y consumo; a la vez que un mandato social que cumplir (Williams, 1977). Nos orientamos a comprender que la televisión, la prensa, la radio o Internet, configuran una “máquina de remisiones múltiple” (Nakache, 2007; 2009) a través de los cuales los sujetos nos informamos, entretendemos y socializamos. Estos medios imbricados, convergentes y vinculados entre sí pertenecen a determinados grupos de poder que están íntimamente relacionados con otros espacios dentro del campo social (Mastrini y Becerra, 2006), tanto a nivel local como transnacional. En los procesos de recepción, niños y jóvenes migran de unos a otros, usándolos e introduciendo sus propios significados de manera integral.

En nuestras investigaciones (Nakache 2001, 2007, 2008 y 2009) advertimos que para la población infantil estas pantallas están interconectadas y remiten unas a otras. Pongamos un caso: en las encuestas de consumo de medios se informa que los niños miran entre 3 a 5 horas diarias de televisión. Mucho de los debates educativos y de opinión periodística fundan su análisis en esa clase de datos. Desde nuestra perspectiva, es la construcción del dato mismo el que presentaría interés: ¿Qué significa en la actualidad mirar la tele para los chicos? La producción televisiva actual promueve que aún programas no vistos, sean “espiados” en los adelantos o en otros programas que los comentan. Además, los modos de recepción infantiles son diversos y la televisión participa de una compleja trama de actividades. Así, por

ejemplo, la mayoría de los niños expresa que en la computadora consulta sitios de canales o programas televisivos (para escribirles en los chats a sus personajes favoritos, por ejemplo) y muchos juegan con sus amigos imitando sus programas de televisión preferidos. Aparece, entonces, una pregunta novedosa para nosotros, en tanto investigadores: ¿qué significa actualmente para los niños la recepción televisiva?

Por este mismo camino exploramos cómo las prácticas que niños y niñas realizan en Internet les sirven para poder aproximarse a la comprensión de las lógicas de funcionamiento de los otros medios y de cómo van transformando sus experiencias con un soporte determinado, en función de la actividad que realizan con otros medios. Para ilustrar esto es revelador lo que surge en la investigación que estamos realizando con Perelman (Perelman, Nakache y Estévez, 2013) que tiene como objeto la lectura crítica de noticias a partir del visionado de noticieros televisivos. En grupos focales con chicos de sexto grado, les proponemos que contrasten dos noticieros de televisión de medianoche. En ese marco, encontramos que los niños reponen en el análisis sus experiencias con YouTube. A partir de esas prácticas de consumo, se apropian de una mirada que les permite acercarse a la cuestión del mercado y los medios. Dicen “acá hay un tema que tiene que ver con que las noticias que más pagan, aparecen más”. Esta mirada menos ingenua, al pensar las organizaciones sociales como permeadas por el mercado en sus modos de producción, emerge cuando ven que “un youtuber es un tipo al cual le pagan porque tiene muchos seguidores”; toman esa experiencia y la traen en el análisis de noticieros.

Desde un punto de vista, esta mirada sería más complejizadora de las organizaciones sociales. Pero, desde otro punto, las “achata” nuevamente ¿Por qué? Porque la mirada YouTube es una mirada de un emprendimiento solitario, donde parece que los medios se pueden sostener a partir del quehacer de un solo individuo, que sale a buscar seguidores y que se hace famoso.

En síntesis, en el estudio de estas “experiencias nómadas” resulta clave pensar las pantallas desde una perspectiva comunicacional en las cuales se priorice los modos de recepción de los usuarios que migran de un soporte a otro e hibridan las experiencias y significados en sus prácticas cotidianas.



Lo “nómade” pensando el problema de los saberes

Así como los sujetos y los objetos se transformaron en el escenario contemporáneo, también se modificaron las posibilidades (o más frecuentemente las imposibilidades) de localización de los saberes que nos sirven para leer estas experiencias. En esta línea vale la pena retomar algunos conceptos que articulan la tecnología y la educación. Aparecen los debates que historizan las relaciones entre ciertas innovaciones y los modos de significación que el discurso educativo tiene para con ellas. En este sentido, a pesar de que el cambio parece ser el signo de la época, la manera con que la educación mira la tecnología permanece dentro de un paradigma instrumentalizador. Como escribimos en algún momento, “Todo nuevo invento tecnológico fue festejado por la escuela. La escuela siempre confió (y aún confía) en que la incorporación de nueva tecnología trae aparejada la mejora. Y la mejora consiste, básicamente, en renovar el equipo tecnológico para transformar la estructura de la escuela, actualizar sus contenidos y así “devolver” la escuela al mundo real”. (Mundo y Nakache, 2003)

La protohistoria de las relaciones entre la TV y la escuela, parecen ser eficientes aún en la actualidad. En los modos de vinculación de lo escolar con las llamadas “nuevas tecnologías” reaparece el paradigma instrumental creando expectativas de apropiación pedagógica y progreso. El diagnóstico de los problemas educativos vuelve a ser, siempre, un retrato generalizador que apunta a plasmar en términos de recursos materiales las causas de la crisis. En los ‘60 era la falta de maestros capacitados para usar la tecnología educativa y la carencia de los aparatos adecuados para difundirla y hoy parecemos retomar esta misma perspectiva. La palabra innovación es connotada como promisorio y la posibilidad de cualquier transformación como benéfica. En este paisaje las “nuevas tecnologías” parecen ser lo imprescindible a incorporar si se desea estar a tono con los tiempos. La inserción en un mundo donde el mercado produce el lazo social destaca más aún la solvencia de este paradigma de la novedad, ya que resulta inherente a la competencia mercantil exhibir lo nuevo como sinónimo de lo mejor.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Leer las experiencias actuales historizando las relaciones de la educación con los medios tradicionales, sirve a su vez para localizar saberes disciplinares disponibles que, sin aplanar la novedad, facilite ciertas miradas que generen algunas recurrencias, imprescindibles para el pensamiento crítico. Así, aquella investigación que realizamos, brindó fundamentos para entender cómo frente a las computadoras las escuelas renuevan la ilusión que habían tenido en los años '50 frente a la televisión. La esperanza en la TV, como órgano de realización de la “educación a distancia” o sea de poder llegar a más alumnos con la misma calidad de enseñanza a través de clases “empaquetadas” en programas de televisión, se sostiene de modo semejante con el ingreso de las computadoras a las escuelas a inicios de los años 2000. La escuela parece imaginar las computadoras como sofisticadas máquinas de escribir que amplifiquen las posibilidades de estudio e investigación de fuentes. A unos quince años de aquel imaginario esperanzado, con la concreción de programas que adjudican computadoras a los alumnos, aparece la queja de la traición a ese ideal “al final los chicos lo único que quieren hacer con las compus es jugar a los jueguitos”. Lo que puede situarse entonces como recurrente, es este ideal tecnocrático de que el medio (la prensa, la computadora, la TV) sea sólo un instrumento de la enseñanza escolar.

Esta posición parece desconocer aquello de que “el medio es el mensaje” (McLuhan y Fiore, 2015) y que aunque cambiemos el soporte, es necesario ver la lógica social que lo atraviesa, que hace funcionar la maquinaria mediática, que en este caso tiene mucho que ver con el poder del mercado. Las nuevas tecnologías llamadas “de la información” tienen un nombre engañoso porque no sirven exclusivamente a esos propósitos escolares, más bien comparten con los medios tradicionales su orientación hacia el placer, el entretenimiento y la comunicación desde el deseo (las redes sociales y los chats). Asimismo cuando asumimos para reflexionar en este campo, algunos de los saberes que vienen forjándose en el terreno de la articulación comunicación/educación y pensamos, las relaciones entre las llamadas “nuevas tecnologías” y los medios masivos “tradicionales”, también se desbarata otra ilusión devenida de algunas miradas tecnófilas que ubican al “prosumidor” a nivel de las industrias de la información.



Por ejemplo, en el campo de las noticias, cuando los chicos reflexionan sobre este objeto, retoman una idea que parece propagarse en la actualidad de que “cualquiera puede producir noticias en los nuevos medios digitales”. Y aún cuando fuera cierto de que en ocasiones hay informaciones circulando que podrían partir de la emisión que realiza un individuo cualquiera, también sigue siendo pertinente pensar en el papel de las empresas mediáticas y los periodistas que en ellas trabajan, como quienes legitiman esa información y la demarcan como “noticia”. Si estas operaciones no se visibilizan, se genera la ilusión de que el poder podría estar simétricamente repartido a la hora de “setear”, por ejemplo, las agendas mentales de la población e incidir en la opinión pública.

Es necesario, entonces, estudiar las transformaciones de las experiencias contemporáneas asumiendo la necesidad de recrear los saberes disciplinares existentes pero, al mismo tiempo, ubicándolas con relación al campo comunicacional del cual forman parte. Sólo así se podrán interpelar las continuidades y rupturas entre este escenario histórico y aquellas experiencias que nos vienen constituyendo en tanto sujetos de la cultura.

Algunas conjeturas hacia la intervención educativa

A partir de las reflexiones hasta aquí esbozadas y, sobre todo, dado el reconocimiento realizado en el punto anterior acerca de las dificultades de localización de saberes que permitan ser recreados en el escenario educativo, valgan algunas ideas conjeturales que puedan funcionar de orientaciones para la acción.

A. El mito de la asimetría invertida de los “nativos digitales”

Resulta habitual la afirmación de que las NNTT dificultan la intervención educativa dado que en ese marco, son las nuevas generaciones quienes poseerían el saber y por ello la relación pedagógica estaría invertida. Padres y maestros dispondrían de menor conocimiento acerca de

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

este objeto y, por tanto, se les dificultaría la enseñanza en la actualidad. Esta idea, muy difundida en la opinión pública a través de publicidades donde son los niños quienes están a cargo de la “educación” de sus padres, no deja de ser un punto de vista que puede refutarse fácilmente. Porque los llamados “nativos digitales” podrán tener más destreza para usar la tecnología, pero necesitan de la mediación de los adultos para construir conocimiento social. Como muestran los estudios realizados por Perelman y su equipo ^[1], los niños por sí mismos no pueden llegar a dilucidar la pertinencia y confiabilidad de los resultados que aparecen a partir de sus búsquedas en Internet y mucho menos para lograr interpretar la información que encuentran en la web. En todos esos casos se requiere de conocimientos que exceden los procedimientos técnicos de exploración en pantalla y, como en cualquier proceso de lectura y escritura, precisan de la mediación del adulto. Restituir así el lugar de los adultos en la situación educativa, aún y sobre todo mediadas por pantallas, es acotar el efecto que el mercado genera cuando chicos y chicas quedan en soledad en sus prácticas mediáticas. Abrir preguntas, introducir significados socialmente valiosos, complejizar la mirada en los procesos culturales contemporáneos es demarcar fronteras para el consumo y la eficacia en las prácticas en pantalla y re introducir las en la construcción de sentidos compartidos.

B. Cotidianizar la escuela

La siguiente conjetura encuentra en la acción mediada y el aprendizaje situado un marco conceptual inspirador para promover la intervención educativa. Desde allí solemos pensar en los múltiples escenarios de actividad como entramados complejos que demarcan las posibilidades y restricciones de aprendizaje de cada uno de los formatos culturalmente organizados.

La escuela, en el mundo actual, es un contexto más en el cual se promueven aprendizajes. Pero sus condiciones específicas lo tornan una oportunidad maravillosa para la revisión descontextualizada de las prácticas sociales que acontecen por fuera de sus paredes.

Desde el artefacto escolar se insiste en “escolarizar las casas”: a partir de los deberes para el hogar y las reuniones con padres para



disciplinarlos en los valores que en ella se sostienen. Y desde allí se declara que los contextos familiares son los verdaderos responsables de la crisis educativa. Los reclamos frente a las dificultades que acontecen en el aula, mayoritariamente miran hacia las casas de los alumnos constatando que allí no se continúa la tarea emprendida por la escuela. La escuela percibe su agotamiento para hegemonizar la educación contemporánea pero insiste en pedagogizar las casas.

Pensar en estas situaciones desde la concepción de las “comunidad de aprendizajes” (Torres, 2002) que integran las pantallas como artefactos de mediación (Lacasa, 2000), nos permite avanzar aceptando que las especificidades de los diversos contextos de prácticas culturales donde niños y jóvenes participan. Y por eso promover la propuesta de “cotidianizar” la escuela alude a la posibilidad de integrar en el aprendizaje escolar las prácticas que se realizan en las casas. Como ya hemos afirmado (Nakache, 2008), cuando la escuela aborda contenidos o formatos que guardan alguna relación con las actividades habituales de los niños, parece configurarse una relación que posibilitaría los aprendizajes. En situaciones observadas donde, por ejemplo, se visionaron películas destinadas al público infantil en el aula y se las examinó críticamente desde las condiciones de su producción, se modificaron los patrones de interacción tradicionales de clase, se generaron preguntas auténticas e incluso apareció el interés de leer y escribir textos (Nakache y Rubinovich, 2008).

En esta relación intercontextual entre la casa y la escuela, las pantallas constituyen mediadores privilegiados tanto en la revisión de la gramática escolar, como en la constitución de nuevas comunidades interpretativas que interpelen desde otras lógicas, aquello que se realiza en la actividad cotidiana.

C. Educación como territorio de inventar infancia

Para finalizar, una última idea conjetural acerca de la infancia y la intervención educativa. Como ya planteamos la infancia no es un momento dado en la vida, no es una etapa natural por la que atraviesan los humanos, sino es efecto de un artificio cultural. Una institución social que se disloca del mundo adulto, pero que al mismo tiempo presenta una

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

mirada imprescindible para este mundo. Por eso creo que vale la pena generar espacios en educación para inventar infancias.

En el nomadismo actual, en la instantaneidad y la búsqueda del éxito inmediato no hay lugar para la infancia. La educación, en cambio, puede ser un territorio en el cual advienen infancias múltiples no normalizadas bajo un único modelo de desarrollo. Infancias en plural que puedan darse el tiempo de jugar, de experimentar y errar, de aprender.

La escuela puede ser ese lugar donde inventar infancias. En el libro de Olivier Culmann y Mat Jacob, *Les mondes de l'école*, Marval, (Paris, 2001), Culmann hace honor a esta frase, invitándonos a reflexionar sobre “Los mundos de la escuela”:



“¿Qué es una escuela? Un pizarrón, mesas, sillas y cuatro muros. Cuatro muros que impiden ver para fuera. Como una foto. Aquí, a menudo no hay muros. En Hunza, al contrario del resto de Pakistán, la escuela es una prioridad. Las clases están repletas en general y muy a menudo es necesario dar cursos en el exterior.(...) Las montañas son los muros. Los árboles, pilares. El cielo es el techo. Y mi cuadro se vuelve una clase.(...) Y yo, ¿quién soy para juzgar esta escuela? Aquí, se ofrece el saber y es una oportunidad. Aquí, hay gente que da con el corazón, el medio de devenir un poco más libres”.

Es pensando en nuestras escuelas de Latinoamérica que cito a Culmann, porque frente a la fragmentación de una sociedad que opera privilegiadamente en términos de consumo, las escuelas podrían ser constructores de la oportunidad de devenir un poco más libres, incluso frente a las pantallas que todo el tiempo nos tienen allí y, por supuesto, también con estas pantallas que nos tienen allí. Escuelas donde hay docentes, como nosotros, que estamos dispuestos a dar con el corazón esa posibilidad de construir ciudadanías más equitativas para todos. De inventar infancias y amparar futuros.

Referencias bibliográficas

ALONSO, M.; MATILLA, L. Y VÁZQUEZ, M. (1996), “Teleniños públicos. Teleniños Privados”. Madrid: Edic.de la Torre.



- ARIES, PH. (1993), "La infancia". En Revista de Educación N° 254. España.
- BAQUERO, R. Y NARODOWSKI, M. (1994), "¿Existe la infancia?". En Revista IICE Año III N° 6. Bs.As: Miño y Dávila. pp. 61-67.
- CARLI S. (2008), "Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente (1983-2001)". En La cuestión de la infancia entre la escuela, la calle y el shopping. 1° parte. Buenos Aires: Paidós.
- COLE, M. (1999), "Psicología cultural". Madrid: Morata.
- COLE, M. Y ENGESTROM, Y. (2001), "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2004), "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas". Paidós Educador, Buenos Aires.
- CULLMANN, O Y JACOB, M. (2001). Les mondes de l'école, Marval, Paris,
- DELEUZE, G. (1990), "Posdata sobre las sociedades de control". En Ferrer, C. (comp) El lenguaje libertario 2. Filosofía de la protesta humana. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- LACASA, P. (2000), "Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos". En Coll, Marchesi y Palacios (Eds.) Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza
- LÉVY, P. (2000), "Las tecnologías de la inteligencia. El futuro del pensamiento en la era informática". Buenos Aires: Edicial S.A.
- MASTRINI, G Y M. BECERRA (2006), "Periodistas y Magnates. Estructura y concentración de las Industrias culturales en América Latina". Buenos Aires: Prometeo.
- McLUHAN, M. Y FIORE, Q. (2015), "El medio es el masaje. Un inventario de efectos". Buenos Aires: La Marca Editora.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

- MUNDO, D. Y NAKACHE, D. (2003), "Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el proyecto educativo (pp. 95-120). Carli, S. (comp.) Comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina. Buenos Aires: La Crujía-Stella.
- NAKACHE, D. (2000), "La Psicología Educacional en el escenario cultural mediático". En Chardon (comp), Perspectivas e interrogantes en Psicología Educacional. Buenos Aires: Eudeba.
- NAKACHE, D. (2001), "La escuela y los medios. El problema de los contextos de aprendizaje". En Elichiry, N. (comp.) Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional. Buenos Aires: EUDEBA.
- NAKACHE, D. (2004), "El aprendizaje en las perspectivas contextualistas". En Elichiry, N. (comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires: Manantial.
- NAKACHE, D. (2007), "La Tele: entre la familia y la escuela". En Aisenson; Castorina; Elichiry Lenzi y Schlemenson (Comps). Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- NAKACHE, D. (2008a), "Educar en Medios. Hacia otra Escuela". En Revista 12ntes, 3 (30), 4-5.
- NAKACHE, D. (2008b), "Pantallas y Juegos. Aprendizajes y prácticas infantiles contemporáneas". En Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. TOMO I, 312-315.
- NAKACHE, D. Y RUBINOVICH, G. (2008), "Medios en contextos escolares. Otras voces. Otras miradas. Otros docentes". En Memorias del I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- NAKACHE, D., ZAGDANSKI, D Y HEREÑÚ, L. (2009), "Aprendizajes y Prácticas Infantiles entre Pantallas y Juegos". En Memorias del I Congreso Internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XVI Jornadas de Investigación y



Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. TOMO I, 338-341.

OLSON, D. (1998), "El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento". Barcelona: Gedisa.

PERELMAN, NAKACHE Y ESTÉVEZ (2013), "Conceptualizaciones infantiles sobre la producción de noticias". XIX Anuario de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA, 363-373.

PERELMAN, NAKACHE, RUBINOVICH, RODRÍGUEZ Y DIB (en prensa), "Ideas infantiles sobre la producción de noticias en los medios". En *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. Colombia.

SALOMON, G. (comp) (2001), "Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas". Amorrortu Editores, Buenos Aires.

TORRES, R. M. (2002), "Aprendizaje a lo largo de toda la vida: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas" En (AEBA) en el Sur. Estudio encargado por la Asociación Sueca para el Desarrollo Internacional.

VOLNOVICH, J. C. (1999), "El niño del siglo del niño". Barcelona, Lumen.

WERTSCH, DEL RÍO Y ÁLVAREZ (1997), "La Mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas". Editado por James V. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.

WILLIAMS, R. (1977), "Marxismo y Literatura". Buenos Aires, Península.

Nota

[1] Proyecto UBACYT 2008-2010: "Procesos constructivos en la búsqueda y selección de textos de estudio en Internet en alumnos de escuela primaria", dirigido por la Dra. Flora Perelman.

Capítulo III

Cibercultura, comunicación digital y procesos de subjetivación entre adolescentes

Marcelo Urresti

Una de las consecuencias de la difusión de las tecnologías digitales de comunicación es la consolidación de un régimen cultural de significación en el que se desarrollan las condiciones para la emergencia de nuevos sujetos. El entorno comunicativo se despliega en diversos dispositivos que a partir de los usos y las apropiaciones que hacen los sujetos, se incorpora en ellos como una extensión orgánica que media con creciente fuerza la interacción personal, la conexión informativa con la realidad circundante, las búsquedas vinculadas con el estudio y la adquisición de conocimientos, así como el acceso a fuentes de entretenimiento, distracción y juego. Este proceso es particularmente notorio entre las generaciones más jóvenes: debido a su conexión directa con el entorno reciente, los adolescentes y los niños son los principales protagonistas de esta transformación. El presente artículo propone, de manera sintética, recorrer ese proceso de emergencia.

Cibercultura, interacción y cibersociedad

Las tecnologías de comunicación digital se han establecido en plazo brevísimo de dos décadas como el canal principal que media las diversas interacciones cotidianas que se plantean entre los sujetos. Este entorno es inseparable de dos flujos adicionales que han ganado fuerza en este tiempo, la interacción entre los sujetos y las máquinas y la que se produce exclusivamente entre máquinas. Esa interacción en tres direcciones conforma las ciberculturas, con tres subsistemas que se consolidan y conquistan diversos ámbitos de la realidad social



(Levy, 2007; Castells, 2002). De este modo, la relación de los sujetos entre sí, de estos con la información, el entretenimiento, el trabajo y el estudio, tiende a ser mediada de modo creciente por dispositivos digitales, apoyada por sistemas inteligentes y asentada en redes de máquinas interconectadas. Las interacciones de los sujetos entre sí y de los sujetos con el mundo de su experiencia, se producen bajo la forma de paquetes digitales (de voz, de texto, de imágenes, de secuencias audiovisuales) que circulan en diversas direcciones. Los mensajes pueden provenir del entorno inmediato del sujeto, de grupos de usuarios con ciertas afinidades comunes, de redes que ofrecen herramientas y contenidos o de organizaciones y sistemas complejos que producen materiales orientados a un público masivo, como el estado, las empresas o los medios de comunicación. En todas las direcciones posibles, sin importar el origen o el destino, se afianza el mediador tecnológico digital.

La cibercultura se relaciona con la creciente influencia que tienen las tecnologías digitales en la producción de comunicación entre los sujetos, lo que impacta en los modos de producción de subjetividad. En las sociedades contemporáneas, la comunicación masiva establece una nueva esfera de socialización que se suma a las tradicionales de la familia, la escuela, las instituciones religiosas y laborales. En las últimas dos décadas, la comunicación digital atraviesa las instancias previas, se inserta en esas esferas preexistentes y sitúa una trama mediadora que se difunde con inédita velocidad.

La comunicación digital se convierte en poco tiempo en un entorno fundamental de la vida social, con evidentes consecuencias en los procesos de socialización/subjetivación: esta suerte de colonización comienza en los años noventa con una primera oleada de digitalización de las comunicaciones basada en la difusión de computadoras con posibilidad de conexión a la red y, en una segunda fase, una década después con la difusión de tecnologías móviles de comunicación, basadas en computadoras portátiles, teléfonos celulares y, más recientemente, con laptops, netbooks, tabletas y teléfonos inteligentes. Ambas fases se refuerzan a pesar de ciertos reemplazos parciales de antiguos dispositivos por los de la segunda generación.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Los artefactos móviles alteran definitivamente el funcionamiento del mundo comunicativo cotidiano y generan, entre otras cosas, los “sujetos nómades”: por donde se muevan, los sujetos urbanos contemporáneos, llevan la red adosada a sus cuerpos, mediante la portación de dispositivos móviles (Castells, 2009; Quevedo y Barman, 2008; Winocur, 2009). Con ellos, la red y sus vastas prestaciones se vuelven ubicuas: no importa el lugar ni la circunstancia, si la señal es suficiente, el sujeto está conectado a la red y sus contenidos le llegan aunque no los busque. Esa llegada se produce de modo instantáneo: así, los contenidos de la red están al alcance de la mano, en tiempo real.

Si partimos del hecho de que los dispositivos y la conectividad mejoran sus prestaciones y bajan de precio aceleradamente, no es difícil postular una tendencia a la generalización de esta esfera comunicativa, hoy en día universal entre los sectores medios y medios altos urbanos, con un crecimiento sostenido entre los sectores medios bajos y bajos de la escala económica (Prince y Jolíás, 2011; Urresti y otros, 2008). En este contexto de expansión, los jóvenes llevan la delantera, adoptando estas herramientas de modo masivo, por su propia insistencia y si no, por iniciativas del gobierno, como fue el caso del Programa Conectar/Igualdad en nuestro país. En poco tiempo, la cobertura será completa entre los jóvenes, lo que supone, para un futuro cercano, una sociedad de comunicación digital universal y consolidada.

Usos y apropiaciones del entorno comunicativo analógico y digital

En este entorno crecientemente difundido, resulta interesante comprender las prácticas y los usos frecuentes que los adolescentes hacen de las herramientas de comunicación digital. Según datos que arroja un estudio realizado por la Consultora Knack, para el Ministerio de Educación, sobre la población adolescente comprendida entre los 11 y los 17 años (Knack, 2013) se puede elaborar un panorama general muy preciso sobre los usos que los adolescentes hacen de los distintos medios de comunicación a su alcance. En ese estudio, la televisión es el medio con el mayor alcance y cubre la totalidad de la población estudiada. El promedio de exposición a esta pantalla asciende a 3 horas



por día, lo cual muestra la importancia de este medio tradicional. Sin embargo, y es lo que queremos destacar, el 62% reconoce hacer otras cosas mientras mira televisión: la amplia mayoría declara comer o merendar; en segundo lugar, hacer tareas de la escuela y, en tercer lugar, usar el teléfono celular. Este dato indica la presencia compartida de otro medio que reclama tiempo y atención creciente, como es el teléfono celular.

El estudio destaca, en segundo orden, la aparición de la computadora y el acceso a internet. La computadora cubre al 70% de las casas de los adolescentes encuestados: su presencia tiende a aumentar a medida que se sube el nivel socioeconómico, llegando casi al 100% en los hogares de mayor ingreso. Internet en casa, es una prestación que alcanza al 80% y sigue un patrón similar al caso anterior, sube con los ingresos superiores. Al igual que en el caso de la televisión, la computadora se comparte con otras actividades, lo que se alude como multitarea o en el inglés original como multitasking. Pero, en este caso, con la escucha de música en un 65%, con el uso del celular en un 39% y, en menor medida, con la realización de las tareas escolares en un 34%. Dos cuestiones son significativas en los datos: las tareas escolares son “exteriores” al uso de la computadora; el celular compite/se enhebra en el momento de la utilización. En este caso, la computadora tampoco es de uso exclusivo, al igual que la tarea escolar. Más allá de lo que esto implique para la atención y la concentración, es claro que televisión, computadora e internet se van mezclando en un tipo de recepción cruzada y simultánea.

Por último, el teléfono celular, hoy en día computadora de mano, objeto multifunción por excelencia, gana en importancia dentro de la economía de tareas, comunicación y esparcimiento de los adolescentes actuales. El 66% tiene celular propio, tendencia que aumenta con la edad y con el nivel socioeconómico. En sectores medios y altos llega al 75% y entre el subgrupo de 15 a 17 años se eleva al 85%, mientras que entre los sectores de ingresos bajos superiores asciende a 62% y en el subgrupo 13 y 14 años llega al 49%. En ambas dimensiones se observa la tendencia a una difusión general: de sectores de alto ingreso hacia abajo, de consolidación a medida que la población avanza hacia el perfil adulto. El uso declarado, muestra que ese artefacto

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

es mucho más que un teléfono y excede el tipo de utilización típica de un adulto: en primer lugar, el celular es utilizado para enviar y recibir mensajes de texto con un 70%, en segundo lugar, se lo utiliza para escuchar música con 50% y recién en tercer lugar se lo utiliza para comunicarse con los padres en un 49% y con los amigos en un 41%. De esto se desprende que la utilización telefónica tradicional está en baja, mientras que los usos alternativos aumentan.

Con estos datos se puede componer un terreno en el que los adolescentes utilizan sus “teléfonos” en multifunción, cercanos a las computadoras pero haciendo multitareas en simultáneo, crecientemente descentrados respecto al entorno comunicativo de la televisión, que es universal pero de baja exposición y atención, si consideramos el dato de una o más tareas simultáneas. La tendencia se dirige hacia una cultura digital superpuesta, donde los artefactos nómades y en red tienden a imponerse sobre los otros.

Respecto a los usos específicos que hacen del entorno digital, vinculado con las computadoras, los teléfonos e internet, los datos de utilización permiten componer un escenario más específico. Dentro del entorno digital, el uso al que más tiempo y energías se le destinan es el interactivo: los adolescentes se dedican fundamentalmente a la interacción con sus pares, amigos y cercanos. Esta sociabilidad habitual y repetida es importante en el uso de las redes sociales, entre las cuales la más usada es Facebook con la competencia reciente de Instagram y, fundamentalmente, a partir del teléfono con Whatsapp y las posibilidades que brinda de hacer grupos y listas, lo que representa otra forma construir redes en un ámbito alternativo y controlado. Este uso no hace ninguna distinción de sector social o de edad. En el estudio antes citado, el 72% de los adolescentes participa activamente en una red social, con un 70% que valora, en primer lugar, a internet como un medio que le permite comunicarse con sus amigos. Es claro que la comunicación entre pares pasa por la red.

El segundo uso frecuente se relaciona con la navegación. Hablar de navegación implica referirse a un universo muy amplio, donde pueden entrar muchas cosas, pero donde la nota dominante se encuentra en las búsquedas. La navegación como género de prácticas comunicativas es de las que más se realiza y se relaciona con la búsqueda de



información. Todos los usuarios de internet navegan, aunque lo hacen por distintas aplicaciones, buscadores, enciclopedias y sitios. En este sentido, navegación implica dispersión, diversidad, tránsitos múltiples. Las búsquedas de información entre los adolescentes no están medidas por estudios de gran amplitud, pero sí están seguidas por entrevistas en profundidad y estudios específicos (Proyecto Mediamorfosis, 2012). En términos generales, las búsquedas de información se vinculan con urgencias motivadas por el consumo cultural y mediático, en concreto, por los gustos y las preferencias de los adolescentes ante esa oferta, lo cual acota sus inquietudes al terreno de la música, la televisión, y en tiempos recientes, a los contenidos propios de redes de publicación de contenidos audiovisuales, como los que ofrece la plataforma YouTube. ¿Qué es lo que buscan? En principio, música, imágenes y notas gráficas relacionadas con esos objetos de atención y de interés. En la encuesta mencionada, se valora la capacidad de informar de la red con un 47% de menciones; en segundo lugar, que entretiene y divierte, con un 37% y, en tercer lugar, que ayuda a pasar el tiempo, con 24%. En todos los casos, hay una relación con las búsquedas y los usos de la red orientados al entretenimiento.

Con ello se articula la utilización de las redes de video y de audio streaming, fundamentalmente YouTube. Aunque no parezca intuitivo para generaciones mayores, YouTube para los adolescentes funciona como un sinónimo de Google: si sus búsquedas son de música y audiovisuales, ése sitio es la red por excelencia para resolver con atajos el acceso a la información deseada. Así como los adolescentes no usan correo electrónico porque es muy pesado y prefieren Facebook y Whatsapp para resolver la comunicación habitual, con el mismo presupuesto abren el YouTube para resolver cuestiones que les interesan, desde la música y los contenidos de televisión, cine, series y recientemente contenidos específicos de la red —como es el caso de las producciones individuales e independientes de los llamados “youtubers”—, también consultan tutoriales para problemas prácticos que se les presentan, convirtiendo a este sitio en una suerte de meta-plataforma dentro de la cual se accede a otras cuestiones en principio “exteriores”. Así, resuelve la búsqueda y la recepción de modo simultáneo: el video y el audio streaming conviven con las búsquedas que los tienen

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

como objetivo. El streaming es el telón de fondo de la multitarea con internet y constituye el tercer uso de la red. Se puede mirar un video, escuchar canciones, ver una serie, mientras se chatea con algún amigo o se participa en redes con los compañeros de la escuela.

En cuarto lugar aparecen los juegos, sean estos en red, en la computadora o en el celular propio en soledad. El juego suele ocupar un lugar importante en el uso del tiempo de los adolescentes, con especial énfasis entre los varones, más proclives a jugar que las mujeres. El juego en red es el cuarto uso en términos de frecuencia y absorbe buena parte de las energías juveniles. Aunque no hay estadísticas confiables al respecto, puede afirmarse por observaciones y trabajos cualitativos que los juegos de consola, convocan a los más jóvenes dentro de los adolescentes que solo en casos minoritarios continúan con ellos durante la juventud. Los juegos que se bajan gratuitamente en aplicaciones especiales o que se juegan online en dispositivos móviles, suelen ocupar tiempos específicos de pausas o de recreos dentro del flujo de las actividades habituales, esto es, entre momentos de estudio y trabajo, en medios de transporte, en pequeñas salidas que se hacen de la rutina (Igarza, 2009). Los gamers, que son aquellos que juegan rutinariamente, son una minoría específica que dedica mucho tiempo e inversión al juego, pero no son extensibles en sus hábitos al conjunto completo de la población joven.

Finalmente, aparece el uso de los recursos digitales orientados al estudio. Se trata de un tema difícil de declarar para los adolescentes pues no siempre respeta las formas escolares consagradas. Surge de observaciones, al igual que el juego, declarado en la encuesta del Ministerio citada, como la sexta valoración de internet (“que aprendo algo”) con el 17% de respuestas, algo que de modo significativo se eleva entre los sectores bajos y bajos marginales al 23 y al 26% respectivamente, lo que se condice con la falta de recursos tradicionales para estudiar y aprender que suele haber en esos hogares. Ahora bien, ¿qué se declara dentro de este rubro como aprender y estudiar? En principio, una mecánica que no sería felizmente incluida dentro de las mejores prácticas escolares: cuando se busca información para trabajos de la escuela o resolver cuestiones de los estudios, lo que declaran los adolescentes es que, en general, buscan



solucionar problemas. Aquel que encuentra lo solicitado, termina su trabajo, rápidamente lo comparte con los de su confianza y se saca el problema de encima. Los que lo reciben, parten de allí, pueden profundizar, rearticular con palabras propias o, simplemente, adaptar algunos detalles para disimular la copia. Esto se aleja del estudio en el sentido escolar tradicional y se acerca más a la resolución de la urgencia planteada, una forma práctica que no guarda relación con lo esperado por los docentes.

Urgencias adolescentes y experiencia comunicativa: una nueva subjetividad

¿A qué se podrían atribuir esas preferencias y cuáles son las consecuencias inmediatas que se puede extraer de ellas? Llegamos de este modo, a la cuestión de la subjetividad adolescente (Krauskopf, 2000; Urresti, 2008) en dos dimensiones, una vinculada con la construcción de la identidad y la red de relaciones intersubjetivas autónomas, otra enlazada con la formación de una logística de la percepción (Virilio, 1988) influida por la comunicación digital, que tiende a afianzarse en las generaciones menores.

Empecemos por la dimensión identitaria y la construcción de relaciones autónomas. La adolescencia es un período atravesado por una serie de inquietudes, problemas y dudas que a veces pueden resolver con los adultos y a veces otros referentes, como puede ser el grupo de pares. La sociedad contemporánea exige a los adolescentes abandonar la infancia y comenzar a construir su proceso de autonomización. Esto es problemático pues muchas veces no es lo que los mismos adolescentes desean o están preparados para afrontar, así como no siempre cuentan en su entorno con adultos capaces de ayudarlos en esa transición. La autonomización exige superar límites y seguridades vigentes entre los niños, asumir ciertos riesgos y separarse de la mirada, el control y la protección de los padres. La autonomía muchas veces lleva a luchar contra los límites definidos por la sociedad adulta y también contra las auto limitaciones impuestas por cada sujeto. Por eso, suele haber choques con la autoridad paterna, pedagógica y del Estado, pero también angustias profundas y desorientación frecuente.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Esto suele ser compensado por los grupos de pares, suerte de complemento con el que se superan las primeras dificultades. La red de amigos y la tecno-sociabilidad resultante en nuestros días, cumple un rol importantísimo ya que permite a los adolescentes reunirse, volcar sus dudas, buscar solución para sus problemas.

Algunas de esas dudas surgen en torno a la sexualidad, al deseo y su satisfacción, a la orientación del objeto y la identidad personal respecto del mismo: esas urgencias colocan al sujeto en situación de consulta permanente. Las dudas resueltas tradicionalmente entre pares hoy también se remiten a la red. La inquietud por la sexualidad suele resolverse hoy en la búsqueda de información en la red: buena o mala, la que se obtenga será contrastada con los pares, con nuevas búsquedas, hasta resolver la intriga. De los antiguos libros escritos por médicos progresistas, se pasa a una red sobrepoblada de respuestas para cada inquietud.

La adolescencia es el momento en el que el grupo de pares facilita la salida de la crisis generada por la pubertad. Hoy en día, ese apoyo constante, ese laboratorio de identidad colectiva y ayuda mutua que es el grupo de pares, se da cita tanto en la vida cotidiana normal de los chicos, como en las redes de comunicación online que la envuelve y acompaña de manera permanente. El teléfono con las listas de Whatsapp, o las listas de amigos de Facebook alargan la presencia del grupo de pares, omnipresente donde quiera que se encuentren. Con la comunicación digital los pares están en todos lados, sueño del adolescente inquieto y con necesidad de sociabilidad constante. Ya no más charlas telefónicas de puras interjecciones y preguntas fáticas: la comunicación inmediata mantiene y afianza el lazo afectivo, duplicado en el espacio virtual.

Algo similar sucede respecto de la inquietud por el amor, un tópico de esta etapa que encuentra en las redes sociales digitales el mejor terreno para la búsqueda y la realización, con un conjunto de mecanismos que facilitan los contactos, la oferta y la probabilidad de ser encontrado. Redes como Facebook o Instagram funcionan como grandes vidrieras para ofrecerse y buscar, “plazas de pueblo” virtuales para dar infinitas “vueltas del perro”, extensos circuitos para aproximarse a los otros y observarlos desde una distancia muy corta,



algo que facilita el acercamiento de los tímidos, un problema que afectó a generaciones de adolescentes vergonzosos. No es que esto resuelva el problema, pero ayuda a generar proximidad. Redes como Facebook o Instagram deben su éxito en parte a esta necesidad.

De acuerdo con estas urgencias, entonces se pueden apreciar los cambios que introdujeron las tecnologías digitales. Los ejes de la identificación están intervenidos e interferidos por la tecno sociabilidad: en nuestros días, la sociabilidad tradicional de los adolescentes es sociabilidad más tecno sociabilidad. La presentación del yo ante los demás se incluye dentro de las redes y, más allá de las exageraciones que la novedad suele suscitar, como el proclamado fin de la intimidad, hay nuevas formas de comunicación que fuerzan ámbitos tradicionalmente privados hacia su exposición pública, condición que suele enfrentar adultos y adolescentes en las discusiones familiares.

La construcción del nosotros, el eje de identificación grupal, también está cada vez más intervenido por la comunicación digital: sigue estando en el grupo de pares, en la red de amigos y conocidos, pero de aquí en más mediado por los dispositivos digitales. Cualquier crisis grupal, como cualquier solución grupal, va a pasar por las redes, al igual que la definición de los exogrupos frente a los cuales el nosotros inmediato se remite, sea en la forma del nosotros ampliado, sea en la forma del ellos, grupos de referencia que serán representados y definidos a través de las redes digitales. Esos grupos, que en otra época eran puramente imaginarios, tenderán a ser imaginarios y virtuales.

Para cerrar la cuestión de la subjetividad, concluyamos entonces con un breve recorrido por la nueva logística virtual de la percepción. Con ello nos referimos a los cambios que se producen en el terreno de la comunicación y los procesos de simbolización que se asocian con ellos. Se trata de tres ejes que van a fusionarse con fuerza creciente. En primer lugar, las realidades que conocemos como on y off line, conectada y desconectada de la red, o de otro modo, realidad mediada e inmediata, van a estar cada vez más mezcladas y terminarán siendo inseparables, cuando se consoliden las diversas formas de realidad ampliada o enriquecida, como sucede con los dispositivos móviles que aportan datos digitales a las realidades inmediatas con las que interactuamos. Vayan como ejemplos los GPS, los sistemas

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

de mapeo digital, las tecnologías de realidad virtual inmersivas, o los anteojos tipo Google Glass o los dispositivos tipo casco para ampliar la utilización de teléfonos inteligentes, que hasta pueden ser hechos en cartón corrugado, como los Google Cardboards. El viejo mundo no mediado, se convertirá en un mundo aumentado por la información en el que se “percibirán” cosas, dimensiones, realidades imperceptibles con los propios sentidos.

Los antiguos mundos compuestos por bienes culturales analógicos tenderán a fusionarse en un mundo de bienes digitales con los que se van a interpenetrar, mezclar y tornarse inseparables. Al igual que en el caso anterior, todo va a tender a ser absorbido por las redes digitales, como sucede hoy con la radio y la televisión o el mundo de los libros, situación que genera una forma de vinculación no exterior con el entorno, como pasaba en otras épocas con los medios analógicos. Para los adolescentes conectados, pero más fuerte aún para los niños que nacen en hogares donde está presente toda la tecnología digital de uso corriente, la televisión y la radio, pero también el disco y la música o el cine y las series, circulan sin relieves por las superficies del entorno digital. Mirar televisión a través de YouTube, mirar en sitios como Netflix, entrar a internet por un Smart TV para ver luego allí, en ese lugar virtual, un contenido de “televisión” tal como es una serie de HBO o FOX, constituye una verdadera retorsión del medio tradicional –para los grandes, televisión en un televisor intermediado por la red. Pero, para ellos, algo poco clasificable y sin interés metafísicos por la conservación del canal. Con ello, se desdibujan las fronteras de la experiencia comunicativa y cultural de las generaciones previas, cambiando los ejes de la consistencia de los medios, hoy crecientemente desmaterializados.

De igual manera sucede con lo que se ha llamado hipermediación y narrativas transmediales (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Con las múltiples convergencias que genera internet, aparecen nuevos lenguajes y géneros en los que se mezclan formatos y soportes. Las narraciones transgéneros empiezan a tornarse frecuentes: un cómic que se convierte en juego, que se convierte en película, que se convierte en serie y todo eso multiplicado por la red con la acción de fans y voluntarios que suman sus aportes en nuevos formatos. Estas formas



pasan de un soporte a otro, siguen secuelas, inventan antecedentes, expanden lateralmente narraciones, profundizan o adicionan personajes. Esta nueva forma de la ficción y el entretenimiento ampliado compromete nuevas formas de narración, gestión, producción y postproducción de contenidos. En ellas, más que nada, un público adolescente y juvenil se compromete con su actitud proactiva y emprendedora. Para los mayores son formas tradicionales mezcladas. Para los menores son un continuo integrado y dinámico donde las preguntas tradicionales no producen sentido. Sin dudas, se aprecia aquí un nuevo abismo cultural/comunicativo entre generaciones, una disputa que, como otras anteriores, va a resolverse con la fuerza y los recursos silenciosos de recambio demográfico.

En este momento de rupturas imperceptibles, las generaciones menores encarnan la emergencia de un nuevo mundo de significaciones en el que se sumergen de modo espontáneo, sin las distancias o las desconfianzas que atraviesan a los adultos. Una nueva subjetividad se está perfilando con los cambios en curso, donde nuevas formas de relación interpersonal, de articulación del propio yo, pero también de formas sensitivas y logísticas de la percepción se hacen cuerpo entre las nuevas generaciones, con el tiempo, completamente inmersas en esas formas a las que, de modo ineludible, llamarán realidad.

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (2002), "La era de la información: economía, sociedad y cultura: la sociedad red". México, Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2009), "Comunicación y poder". Madrid, Alianza.
- IGARZA, R. (2009), "Burbujas de ocio". Buenos Aires, La Crujía.
- JENKINS, H. (2008), "Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación". Paidós, Barcelona.
- KNACK (2013), "Consumos culturales de jóvenes". Buenos Aires, Mimeo. Proyecto Media-morfosis. (2012) Informe de investigación sobre cibernautas juveniles. Buenos Aires, Mimeo.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

- KRAUSKOPF, D. (2000), "Adolescencia y educación". San José, Eunéd.
- LÉVY, P. (2007), "Cibercultura. Informe al Consejo de Europa". Barcelona, Anthropos/UAM.
- PRINCE, A.Y JOLÍAS, L. (2011), "Etapas de la inclusión digital en Argentina: difusión y adopción de TIC", en Thill, E. (2011). Modelo social de la Agenda Digital Argentina: inclusión digital para la integración social 2003-2011. Buenos Aires, Jefatura de Ministros, Presidencia de la Nación Argentina.
- QUEVEDO, A. Y BARMAN, R. (2008), "Los consumos culturales tecnológicos, entre la personalización y la portabilidad". Buenos Aires, Sistema Nacional de Consumos Culturales.
- SCOLARI, C. (2013), "Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan". Barcelona, Deusto.
- URRESTI, M. (2014), "La comunicación digital y las políticas del estado como intervención cultural". En Margulis, M.; Urresti, M. y H. Lewin (Eds.) Intervenir en la cultura. Más allá de las políticas culturales. Buenos Aires, Biblos.
- URRESTI, M. Y OTROS. (Ed.) (2008), "Ciberculturas juveniles". Buenos Aires, La Crujía.
- VIRILIO, P. (1988), "Estética de la desaparición". Barcelona, Anagrama.
- WINOCUR, R. (2009), "Robinson Crusoe ya tiene celular". México, Siglo XXI.

Capítulo IV

Tiempo, espacio y educación en el trabajo informacional

Mariano Zukerfeld

Este artículo está organizado en torno a tres comentarios que, devenidos en secciones, prosiguen a esta breve introducción. Los tres tienen por contexto a las transformaciones que caracterizan a la presente etapa del capitalismo y al mundo del trabajo. El primero de ellos se refiere al tiempo, el segundo al espacio y el tercero al tiempo y espacio en la educación.

El contexto más amplio en el que me gustaría situar estas reflexiones, que no tienen mucho de original, es el de las transformaciones que, desde mediados de la década del '70, han venido ocurriendo en el sistema capitalista a nivel internacional; y que, entre tantas otras denominaciones, podemos captar con el concepto de Capitalismo Informacional, siguiendo sobre todo a Manuel Castells (Castells, 2006; Fuchs, 2013) o "Capitalismo cognitivo" (Rullani, 2000; Boutang, 2011; Vercellone, 2011). No voy a discutir aquí los rasgos que definen a esta etapa; el punto relevante es el de rechazar conceptos como los del "Sociedad del Conocimiento", "Sociedad de la información", y otros afines que, detrás de cierta pretendida neutralidad, tienden a legitimar un determinado orden de cosas, a silenciar los conflictos propios de una sociedad capitalista que se mantienen y agudizan en diversos campos, entre ellos, en el de la educación. De modo tal que resulta importante no perder de vista ese marco de transformaciones del capitalismo, que tiene una serie de anclajes empíricos muy concretos.

Uno de esos anclajes es el que nos proporciona el mundo del trabajo. Naturalmente, las transformaciones en los ámbitos laborales asociadas al capitalismo informacional son complejas, contradictorias, repletas de heterogeneidades que no puedo considerar aquí. Del mismo modo que han florecido los conceptos para hablar de esta etapa



del capitalismo, hay una multiplicidad de términos para referirse a las nuevas modalidades de trabajo: “trabajadores del conocimiento”, “trabajo inmaterial”, “teletrabajo”... Todos estos conceptos hacen referencia, cada uno a su modo, a estos cambios vinculados al tiempo y al espacio, como ser la deslocalización, la multi especialización flexible, la tercerización y, por supuesto, a la participación decisiva de las tecnologías digitales en los procesos productivos.

En este punto tampoco me voy a extender en la cuestión teórica, pero el concepto que voy a utilizar es el de “trabajo informacional” (Zuckerfeld, 2013). Tal noción alude, desde una concepción materialista cognitiva, a la actividad laboral que consiste en la producción de flujos de información digital, y que ocurre teniendo como principal medio de trabajo a una computadora u otra tecnología digital. Este concepto comparte aspectos pero no es en modo alguno homologable a otros como “trabajo afectivo”, “trabajo inmaterial” o “teletrabajo”. Lo que define al trabajo informacional es que el fruto de la actividad laboral sea la de un llamado bien informacional: un bien objetivado como flujos o stocks de información digital que está producido por estas tecnologías muy particulares. De este modo, son trabajadores informacionales los periodistas, Data Entry, programadores, trabajadores de Call Center; a los académicos, productores audiovisuales, y, claro, a los educadores, sobre todo en relación a la educación mediada por tecnologías digitales, pero también en su calidad de personas que escriben libros.

Tiempo

El trabajo informacional está asociado a varios cambios respecto del tiempo. Comencemos por una transformación bastante conocida. Una de los ejes decisivos para pensar el tiempo en el capitalismo industrial (e incluso en otras matrices sociales) era la división por lo general inequívoca entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio. Ambos estaban claramente delimitados y, más aún, tal delimitación es uno de los elementos fundantes de ese período. Se trataba de instaurar códigos claramente divergentes para un tiempo y para el otro.

En nuestra etapa ya ha ganado bastante consenso la idea –difundida por los autonomistas italianos como Lazzarato y Negri (2001)–

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

de que todo el tiempo vital se vuelve tiempo productivo. O, mejor, de que la división entre tiempo de ocio y tiempo de trabajo ya no es tan clara. Se trata de una demarcación, de una frontera que sigue existiendo pero que, en general, en todos los trabajos que se dan en el capitalismo informacional, y muy en particular en el trabajo informacional, se torna borrosa, difuminada. El programador de software y la diseñadora gráfica laboran dentro de su jornada de trabajo, pero también fuera de ella. Por un lado, por una cuestión comunicativa: participan en redes que les demandan y a las que demandan información en horarios que no se condicen con los de la oficina y la fábrica. Las tecnologías digitales, claro está, colaboran, brindan la condición de posibilidad de existencia de –aunque lejos están de determinar– esa modalidad. Por otro lado, los trabajadores informacionales laboran fuera de su jornada porque el producto mismo que ellos elaboran (su software y diseño) es un bien informacional que se produce y circula a través de tecnologías digitales. No es sólo la comunicación, es también el hecho de que el producto mismo no requiera de insumos que sólo se consiguen en la unidad productiva (grandes máquinas, materiales específicos, etc.). Pero la porosidad de la barrera que divide el trabajo del ocio lo es en los dos sentidos. Esto es, no se trata sólo de que el trabajo se derrame sobre el ocio. El ocio también se cuela en el tiempo de trabajo. Ya no es necesario explicar que las llamadas “redes sociales” y otras aplicaciones relacionadas con las tecnologías digitales son utilizadas dentro de la jornada laboral y que reciben porciones no despreciables de tiempo, atención y deseo.

En el caso del trabajo en la educación y en el mundo académico observamos los dos fenómenos. De un lado, la insistencia del mundo laboral en lo que antes era el tiempo de ocio, a través de demandas, contactos, vínculos que surgen de los roles adquiridos en espacios de educación formal pero que se prolongan luego en espacios y tiempo que cabría pensar como ajenos a la institucionalidad educativa. De otro lado, la penetración del ocio, de Facebook, Twitter, Whatsapp y un ejército de aplicaciones en las instituciones educativas. Notablemente, esto no ocurre sólo con los docentes, sino, de modo más notable aún, con los estudiantes. Así, la dicotomía tiempo



de trabajo-tiempo de ocio no se debilita en los dos sentidos, y lo hace no sólo en las fábricas y las oficinas, sino también en las escuelas y las universidades.

La segunda cuestión que querría mencionar respecto del tiempo refiere a la simultaneidad realización de tareas o multitasking. Aparece algo así como una “subjetividad Windows”; no tanto como un chiste en relación al programa de Microsoft, sino vinculada a la conformación de la subjetividad de las nuevas generaciones —especialmente, pero también las nuestras— supone una multiplicidad de estímulos efímeros, breves, relativamente chatos, descartables que pueden superponerse.

Esto, más allá de plantearlo como una cuestión abstracta, filosófica con la cual todo el mundo estaría de acuerdo, tiene una raíz empírica en estudios que hemos hecho con trabajadores de Call center y con programadores. Encontramos que en promedio estos trabajadores tienen unas diez, quince y hasta veinte ventanas abiertas simultáneamente. Hay veinte eventos simultáneos de los que deben estar pendientes.

Querría también vincular esta cuestión de la simultaneidad de estímulos tan conocida, de la subjetividad “Windows”, con dos elementos. Por un lado, todo el dispositivo de la educación formal presencial y, en alguna medida, de la educación a distancia están pensadas para una racionalidad, para un tipo de subjetividad que es la del Capitalismo Industrial, y que supone internarse, por ejemplo, en la lectura de un libro desde el principio hasta el final. Una concentración de la atención cuasi absoluta, solo interrumpida en algunos intervalos de tiempo y que mientras se produce es monopólica. El libro monopoliza nuestra atención. Sin embargo, esa modalidad de vinculación con un estímulo es excepcional, por no decir completamente improbable entre los alumnos actuales de cualquiera de las modalidades y niveles. Nosotros, quienes conocimos las máquinas de escribir, como alumnos o como oyentes, ya no actuamos de ese modo. Recibimos mensajes en nuestros celulares, y hasta a veces los enviamos. Pero en el caso de los estudiantes más jóvenes, el cambio es radical. Por ejemplo, en una encuesta reciente con alumnos de escuelas públicas de todo el país, encontramos que cerca de la mitad dice que no

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

pasa más de 5 minutos concentrado en un único estímulo sin mirar el celular. Entonces, vemos con claridad una tensión entre el tipo de subjetividad hacia el que va orientado el dispositivo pedagógico formal, y la subjetividad real que recibe tal dispositivo. Naturalmente, hay que evitar creer que son las tecnologías las que crean determinada forma de subjetividad. Se trata de un mar de flujos cognitivos (que incluyen a las tecnologías digitales, pero también a numerosos aspectos intersubjetivos) que producen una tensión entre esa subjetividad naciente, pero inequívocamente definida a esta altura del partido, y el dispositivo tradicional o un conjunto de dispositivos tradicionales en la educación formal; y no solo tradicionales, sino también respecto de algunos dispositivos que aparecen como novedosos, pero que sin embargo presuponen cierta racionalidad, que no es más aquella que se encuentra entre los receptores de estas nuevas modalidades educativas.

Hay aún otra cuestión digna de ser destacada en relación al tiempo y a esta subjetividad Windows, a esta tensión efímera y volátil. Se trata de una cuestión económica. Herbert Simon, premio Nobel, hizo un señalamiento en los años 90 que parte de la idea de que estamos en una etapa del capitalismo en la cual la información es sobreabundante: todos podemos acceder a enormes cantidades de flujos de información digital de un modo gratuito, sea legal o ilegal, pero de un modo gratuito). Al menos quienes estamos incluidos, quienes somos de algún estrato de la clase media —por decirlo de algún modo—, no tenemos grandes dificultades en acceder a flujos de información digital. Sin embargo, dice Simon, la economía se ocupa ante todo de la producción, distribución, etc. de recursos escasos. De modo que no es tan interesante hablar de una era de la información, sino de una era de aquello que se vuelve escaso en una época de información sobreabundante. Y ¿cuál es ese recurso escaso, intrínsecamente escaso en este contexto? La atención humana, responde Simon (1971)



“What information consumes is rather obvious: it consumes the attention of its recipients. Hence a wealth of information creates a poverty of attention, and a need to allocate that attention efficiently among the overabundance of information sources that might consume it” (p.p.40-41).



Así, la riqueza de información digital genera una escasez de atención humana. Por más que la modulación de la subjetividad para atender a varios estímulos simultáneos pueda obrar algunas ampliaciones, las fronteras del consumo humano de información no pueden ignorarse. Esta idea, que puede captarse intuitivamente y ha sido señalada por varios autores (Goldhaber, 1996; Simon, 1996; Rullani, 2000; Rodríguez y Sánchez, 2000; Davenport y Beck, 2001; Lanham, 2006; McLellan y Berman, 2001) emerge como una conclusión matemática de un reciente paper de Neuman, Park, & Panek. En él, los autores estudian la evolución y relación entre dos variables: la cantidad de estímulos informacionales que tenía un hogar norteamericano a su disposición y la cantidad de tiempo de atención destinada a consumirlos, ambas medidas en minutos. Los números son claros: en 1960 había 98 minutos de información disponible por cada minuto de atención humana. En 2005, cada unidad de atención era disputada por 20.943 minutos de información digital (Neuman, Park, & Panek, 2009:11). Como señalan los autores, en 1960 las opciones estaban dentro del radio decisional del sujeto individual. Pero la sobreabundancia del siglo XXI sólo puede resolverse con gestores digitales es de la atención: sitios de redes sociales, recomendaciones de pares y, sobre todos, buscadores como Google. Nótese que, en efecto, la empresa más importante del mundo digital –y muchas de las que la siguen– son ante todo organizadores de la atención humana. Balizan nuestra deriva por esos 20.000 minutos que buscan ser consumidos, eficientizan (o al menos regulan) nuestro recursos escasos en ese mar de sonidos, imágenes, datos y programas.

¿Por qué Google es la empresa más poderosa del mundo? Entre otras cosas, porque ilumina nuestra deriva por esos 20.000 minutos de atención disponibles que tenemos; porque organiza aquello que es terriblemente escaso para nosotros y lo vuelca de un modo ordenado, sistemático, que nos permite de algún modo, mejor o peor, elegir cómo vamos a disponer de ese codiciado minuto de atención.

Espacio

La lectora (y el lector) habrá escuchado reiteradamente hablar del tema de la deslocalización: muchas actividades laborales se producen

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

no sólo en tiempos ajenos a los de la unidad productiva sino, también en locaciones diversas de aquélla. Así, el trabajo puede y suele ocurrir desde locaciones divergentes de la unidad productiva (el hogar, los bares, medios de transporte). Naturalmente, esto está vinculado con la dinámica del capitalismo informacional. Las tecnologías digitales e Internet son fundamentales para que los procesos productivos de bienes informacionales puedan, digamos, comenzar en la India, pasar por Argentina y concluir en EE.UU., como ocurre con algunos softwares. Todo esto es bien conocido.

Sin embargo, aquí querría resaltar otro aspecto no tan discutido. Se trata de la idea de que el trabajo informacional sólo emerge conjuntamente con su contradicción dialéctica. Contradicción dialéctica en el sentido de algo que es contradictorio e interdependiente; un fenómeno opuesto pero imprescindible para que exista el primero. Así, a la vez que emerge el trabajo informacional, esto es la gente que produce bits en computadoras, crece su contracara: el trabajo manual precario. Esto es: el viejo trabajador industrial que estaba en la fábrica ve cómo sus hijos, sus nietos o él mismo se divide en dos destinos opuestos: ir a laborar desde su casa con una computadora, en mejores o peores condiciones, o pasar a ser un trabajador manual precario.

Estadísticamente y, presentando las cosas de un modo algo sensacionalista, el viejo trabajo industrial se dirime entre estos dos extremos. En la Argentina, por cierto, esto se corrobora de un modo bastante simple a través de su concretización en los años '90.

Esta cuestión de, digamos, la dicotomización de la fuerza de trabajo (Iñigo Carrera, 2003), puede apreciarse con indicadores como el Gini, y podría desarrollarse con algún detalle mayor al que tendrá aquí. Lo que interesa es puntualizar que estos dos segmentos de la fuerza de trabajo no sólo emergen en conjunto, sino que dependen el uno del otro, y acá es donde entra la cuestión del espacio.

El trabajo informacional y el trabajo manual precario se dan en regiones, o bien nacionales o bien supranacionales, que los vinculan de algún modo. Más aún, uno podría decir —hay algunos autores que lo han estudiado de este modo— que en la constitución de espacios supranacionales, como la Unión Europea, como el Nafta, como el Mercosur, etc., (Iñigo Carrera, 2003) tienen como fin principal vincular a



estos dos segmentos de la fuerza de trabajo. Déjenme darles algunos ejemplos: Nike y el trabajo semiesclavo en el sudeste asiático. Tenemos de un lado trabajo informacional. ¿Qué produce Nike? ¿Produce zapatillas? No, de ningún modo; Nike no produce ninguna zapatilla; lo que produce son diseños de zapatillas, marcas de zapatillas, publicidad: trabajo informacional. Producen bienes informacionales. Diseños, textos, protocolos, marcas. Las zapatillas se producen en algún otro lado, pero no en Nike, en líneas generales. Esto puede ocurrir porque, efectivamente, hay una deslocalización de la producción en donde se divide claramente el trabajo informacional (presentado como “industrias creativas” o cualquier otra denominación, bajo determinada legislación laboral; y el trabajo manual precario bajo otra legislación laboral (que permita salarios y condiciones laborales miserables legalmente); en dos ámbitos nacionales bien distintos, con regulaciones jurídicas, con factores socioeconómicos, también muy heterogéneos.

Algo parecido ocurre con el famoso caso de Toyota, que se señala como ejemplo en Sociología del trabajo y demás, pero que solo fue posible a través de la subcontratación de otros países por fuera de Japón.

En los Estados Unidos, como en tantos otros países donde se maldice en contra de la inmigración ilegal, se calcula que dos tercios de la desigualdad en los salarios, dos tercios de la separación entre trabajadores informacionales y trabajo manual precario, se deben a la inmigración ilegal. Es decir, el trabajo informacional de Apple, de los muchachos de Google, que están en lugares muy coloridos y alegres, y juegan al ping-pong y sonríen, se explica en buena medida porque hay mexicanas pobres que están cuidando a sus niños por salarios miserables. Hay una relación de necesidad entre el trabajo manual precario, en muchos casos ilegal, y la producción del trabajo informacional, que está asociado a determinadas regulaciones espaciales. O bien, a esta separación en dos lugares del mundo muy lejanos, o bien, en una segregación espacial cercana en términos de kilómetros, pero muy clara en términos de a qué lugares se puede acceder y a qué lugares no. La empleada mexicana, que cuida a los chicos de los trabajadores de Google, no puede acceder a determinadas zonas de

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Mountain View de Zircon Valley, entre otras. La segregación espacial existe independientemente de la separación en kilómetros que haya entre unos trabajadores y otros. La cuestión de necesidad de vinculación entre estos dos segmentos de la fuerza de trabajo explica esa separación y el ordenamiento territorial.

De un modo un poco más sistemático, hay dos formas de vinculación del trabajo informacional y del trabajo manual precario; dos modos espaciales. Por un lado, los ámbitos supranacionales: la Unión Europea, por caso, donde el trabajo informacional ocurre en Europa del Oeste, y donde el trabajo manual, precario, se concentra en Europa del Este, tanto con el modo legal en el que los trabajadores permanecen en el Este asiático, en las ex repúblicas socialistas soviéticas, como cuando esos trabajadores y los inmigrantes africanos emigran ilegalmente hacia Europa occidental. En el caso del NAFTA y los tratados bilaterales, ocurre algo similar. Tanto de un modo legal como ilegal, México y Centroamérica proveen de mano de obra, de trabajo manual precario a la economía informacional, al trabajo informacional de los Estados Unidos.

Tabla 1: Dicotomización geográfica del trabajo informacional y el trabajo manual precario

Ámbito Supranacional	Trabajo Informacional	Trabajo precario manual
Unión Europea	Europa del Oeste	Legal: Europa del Este, este asiático Ilegal: Europa del Este, África
Nafta/Bilaterales	EE.UU, Canadá	Legal: México y Centroamérica, este asiático Ilegal: México y Centroamérica

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, tenemos el fenómeno en el cual, en un mismo país, en un mismo ámbito nacional, se produce la concentración de los dos tipos de trabajo. Los ejemplos de los países en los que estadísticamente se encuentra esto, son los del BRICS. Y es tentador decir que



una parte de lo que explica el famoso despegue del BRICS es justamente esto: se trata de países que han logrado reunir en un mercado común tanto el trabajo informacional como el trabajo manual precario. Trabajadores de Bangalore en la India, y que son ingenieros informáticos, y que ven mejorados sus costos por el trabajo manual precario de sus connacionales que, por ejemplo, bajan el costo de los insumos que implica su reproducción cotidiana, aumentando su competitividad.

Tiempo y espacio en la educación a distancia

Aunque a veces no es suficientemente anoticiado, hay un cambio económico cuando pasamos de ser docentes presenciales a ser docentes virtuales. Un cambio económico estricto en el tipo de producto que elaboramos. Cuando somos docentes presenciales, vendemos un servicio. ¿Qué es un servicio? Una actividad que se agota en el momento en que se produce; como lo que hace un mozo, como lo que hace un taxista, un psicólogo. Se agota en el momento en que se produce; cuando se vuelve a requerir la clase, se nos vuelve a contratar y, consecuentemente, en algunos casos, se nos paga por eso.

Cuando empezamos a producir bienes informacionales, cuando somos docentes virtuales —no estoy pensando en los tutores, que es un caso un poco más complejo, sino en quienes escriben clases virtuales, o quienes son filmados, en los autores—, cambia nuestra situación jurídica de un modo notable. No somos más productores de servicios, producimos bienes informacionales que perviven en el tiempo. Bienes sobre los cuales, a diferencia de los servicios, se asignan derechos de propiedad. Derechos de propiedad que son, en líneas generales, completamente desconocidos por los docentes. ¿A qué tenemos derecho cuando escribimos una clase de acuerdo a la ley argentina, la 11.723? ¿A qué no tenemos derecho? ¿Cómo se debe pagar eso? Estamos muy bien informados, en general, respecto de cómo funcionan las cosas en el mundo en el que la docencia es un servicio. Conocemos sobre huelgas, ausencias justificadas, regulaciones que nos benefician o perjudican, paritarias, salarios mínimos en relación a la hora de trabajo, etc. En síntesis, sabemos

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

manejar (u opinar) sobre asuntos relacionados con los tiempos, porque ciertamente los servicios son una actividad basada en medidas de tiempo.

El trabajo informacional que hacemos escribiendo clases (o siendo filmados, o creando otro tipo de recursos), no necesariamente está relacionada con el tiempo. Entonces, que nosotros le hurtemos el tiempo a esa actividad pasa a tener mucho menos valor de protesta, mucho menos valor gremial, mucho menos valor organizativo en términos de una defensa de nuestra actividad en esta nueva situación.

¿Conocemos lo mismo respecto de cuando hacemos un trabajo informacional, de cuando producimos flujos de información digital, bienes informacionales, bits? En líneas generales, no tenemos la menor idea. No hay ninguna regulación específica sobre el asunto pero, sobre todo, no tenemos una representación clara respecto de qué es y qué no es legítimo; no tenemos, como docentes, a quién consultar respecto de esto. Los invito a pensar estas cuestiones, a informarnos respecto de los derechos de propiedad intelectual (al fin y al cabo, cada vez más los trabajadores del capitalismo informacional debemos comprender algunos aspectos de las regulaciones de propiedad intelectual, sea para aprovecharlas, sea para subvertirlas) que tenemos, los que no tenemos, lo que nos conviene, lo que no nos conviene; cuáles son las buenas prácticas en este sentido. Mejor, cuáles son las prácticas por las que tenemos que luchar para conseguir pagos dignos en esta actividad, cómo evitar la precarización en tanto que productores de bienes informacionales y demás. Porque estas transformaciones en el tiempo y el espacio no ocurren sólo para los alumnos y no nos afectan como docentes sólo en términos pedagógicos, sino que nos afectan como docentes en tanto trabajadores, y nos van a afectar cada vez más.

Necesitamos, entonces, dar una respuesta informada, una respuesta de lucha, de beneplácito, de salud, de festejo, de protesta; pero necesitamos dar una respuesta a estos desafíos que nos tocan de un modo, ya no filosófico-abstracto, sino muy inmediato en nuestras fuentes de trabajo.



Referencias bibliográficas

- BOUTANG, M. (2011), "Cognitive capitalism". Nueva York: John Wiley & Sons.
- CASTELLS, M. (2006), "La sociedad red". Barcelona: Alianza Editorial.
- DAVENPORT, T. Y BECK, J. (2001), "The attention economy: Understanding the new Currency of Business, Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press". Lanham, 2006.
- FUCHS, C. (2013), "Class and Exploitation on the Internet. Digital labor. En Scholz, T. The Internet as playground and factory". (211-224) London: Routledge
- GOLDHABER, M. (1997), "The attention economy and the Net", conferencia en la Universidad de Harvard el 23/1/1997. Recuperado a partir de:
<[http:// www.firstmonday.org/issues/issue2_4/goldhaber](http://www.firstmonday.org/issues/issue2_4/goldhaber)>
- ÍÑIGO CARRERA, J. (2003), "El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia". Buenos Aires: Ediciones cooperativas.
- LANHAM R. A. (2006), "The Economics of Attention: Style and Substance in the Age of Information". Chicago: University of Chicago Press.
- LAZZARATO, M. Y NEGRI, A. (2001), "Trabajo inmaterial y subjetividad". En Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad, 11-18. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- MC CLELLAN B. Y BERMAN, S. (2001), "Attention Economy: How the Entertainment and Media Industries Will be Turned Upside Down, Nueva York: John Wiley & Sons".
- NEUMAN, W.; PARK, Y.J. & PANEK, E. (2009), "Tracking the Flow of Information into the Home: An Empirical Assessment of the Digital Revolution in the U.S. from 1960 – 2005". International Communications Association Annual Conference, Chicago, IL. 2009. Recuperado a partir de
<http://www.wrneuman.com/Flow_of_Information.pdf>
- RODRÍGUEZ, E. Y SÁNCHEZ, R. (2000), "Entre el capitalismo cognitivo y el commonfare". Rodríguez, E. y Sánchez, R. (Compiladores) Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva, Madrid: Traficantes de Sueños.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

RULLANI, E. (2000), "El capitalismo cognitivo ¿un déjà-vu?". Rodríguez, Emanuel y Sánchez, Raúl (Compiladores) Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva, Madrid: Traficantes de Sueños.

SIMON, H. A. (1971), "Designing Organizations for an Information-Rich World". Martin Greenberger, Computers, Communication, and the Public Interest, Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press.

SIMON, H. A. (1996), "The Sciences of the Artificial", Cambridge MA: The MIT Press. Rullani.

VERCELLONE, C. (2011), "Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista". Buenos Aires: Prometeo.

ZUKERFELD, M. (2013), "Obreros de los Bits: Conocimientos, Trabajo y Tecnologías Digitales". Colección Ciencia Tecnología y Sociedad. Bernal: UNQ.

Capítulo V

Indexación de textos breves: (d)escribir el acá/ahora en la comunicación por teléfono móvil

Lucía Cantamutto

Personas que están cerca, o que están lejos, personas que están trabajando o en el gimnasio. Personas que están cocinando o en el baño. Personas que se acuestan. Personas que despiertan. Personas sentadas frente a frente enviándose mensajes de texto para enfrentar diferentes trastornos sociales, personas reunidas en un bar chateando con otros que no están (haciendo phubbing^[1]), personas que dejan a sus parejas para siempre desde una conversación de Whatsapp. Las imágenes pueden ser muchas otras, distintas, pero siempre aparecerá en este retrato de la actualidad sobre la mesa, en la mano, en la cartera de la dama o el bolsillo del caballero... el celular.

Es el teléfono móvil^[2], congruentemente, el paradigma de la ubicuidad y la simultaneidad. En la palma de la mano caben los hilos invisibles que conectan con casi todas las plataformas de comunicación (Facebook, Twitter, Whatsapp, entre las más conocidas) y tantas aplicaciones como la mente humana ha sido capaz de desarrollar; y, a través de ellas, con personas conocidas y desconocidas con quienes interactuar. En algún punto, el teléfono es el dispositivo que mejor supo resumir la potencialidad inherente al cambio de paradigma actual: la hiperconectividad, la multimodalidad (Herring, 1996), la hiperpersonalidad (Walther, 1996). Sin embargo, descartando el zoom que hicieron la educación mediada (del e-learning al m-learning) o la mercadotecnia (del e-commerce al m-commerce), las perspectivas teóricas dejan un poco de lado lo que ocurre en esta interface artefactual (Gobato, 2014): en el campo científico humanístico, se suele hablar de la comunicación mediada por ordenador y de la era internet. Ni una cosa



ni la otra resumen (o limitan) los aspectos centrales de los textos breves que se producen en los teléfonos.

A diferencia de otros textos que componen esta obra, la vertiente de este trabajo es lingüística, con aportaciones de la pragmática y la teoría de la enunciación. Intentaré, en estas páginas, recuperar algunas reflexiones metalingüísticas de los hablantes en la producción de emisiones escritas por teléfono que fungan como estrategias indispensables para alcanzar con éxito las metas comunicativas. Nuestro eje es un aspecto atendido tempranamente en los estudios pioneros sobre la comunicación digital pero desde una perspectiva que poco satisface la nuestra: en el inicio, las características propias de la nueva situación de comunicación eran conceptualizadas desde las carencias respecto a la copresencia. Por mi parte (en coincidencia con muchos otros), más que enfocar en las privaciones, prefiero observar cómo la lengua (es decir, el hablante) explota sus recursos para negociar el sentido en la interacción mediada.

Dos materiales nos valen como disparador. Por un lado, un episodio de *The Big Band Theory*^[3] en el cual Raj y Lucy intercambian mensajes de texto sentados uno frente al otro durante una cita. Por otro, un audio de Hernán Casciari^[4] que dice:



Anoche le contaba a mi hija el cuento de “Hansel y Gretel”; en el momento en que los hermanitos se pierden en el bosque y empieza a anochecer, mi hija, en vez de asustarse, me dice: “Que lo llamen al papá por el celular” (...). Todas las historias fracasan si le ponemos teléfono móvil. (...) ¿No estará pasando lo mismo con la vida real? ¿No estaremos privándonos de aventuras novelescas por culpa de la conexión permanente? ¿Alguno de nosotros, alguna vez, correrá desesperado al aeropuerto para decirle a la mujer que ama que no suba a ese avión, que la vida es aquí y es ahora? Yo creo que no, yo creo que le enviaremos un mensaje de texto lastimoso, un mensaje breve, desde el sofá. ¿Para qué hacer el esfuerzo de vivir al borde de la aventura si algo siempre nos va a interrumpir la incertidumbre? Una llamada a tiempo, un mensaje de audio, una alarma, nuestro cielo ya está infectado de señales y secretos. (...) Nuestras historias están perdiendo brillo; las escritas, las vividas, incluso las imaginadas, porque nos estamos convirtiendo en héroes perezosos.

La lúcida argumentación precedente, parecería sostenerse sobre: la posibilidad de estar conectados todo el tiempo, compartir las experiencias y de transmitir información constantemente, la simultaneidad de la comunicación digital, la condensación del tiempo narrativo y del tiempo vital. Pero ¿son estos mismos argumentos los que justifican una “conversación” escrita mediada digitalmente cuando está a disposición todo el repertorio semiótico del cuerpo? ¿Qué necesidades satisface mediar la comunicación? Ambas escenas requieren una pregunta subsidiaria: ¿siempre es así la comunicación por teléfono móvil? Como usuarios, dispondremos de contraargumentos o situaciones donde algo haya sido diferente; pero, al mismo tiempo, es probable que nuestras prácticas comunicativas descansen tranquilamente sobre algo similar a lo ilustrado.

En un medio predominantemente textual^[6], surgen dudas sobre los mecanismos de inscripción de los elementos que escapan hacia fuera del enunciado, necesarios para satisfacer la gestión interrelacional (Spencer-Oatey, 2000). ¿Cómo emergen las constelaciones de referencias, que en otros medios semióticamente más ricos se canalizan a través de diferentes signos, si sólo disponemos de un único código como herramienta? ¿Son los mecanismos y recursos que el sistema de la lengua tiene a disposición o son estrategias de inferencia para llevar adelante exitosamente la comunicación? Inclínados hacia ambas opciones, en estas páginas, revisamos algunas conjeturas que fungen de sostén a las interacciones digitales, en particular, en torno a cómo se concibe y configura el tiempo y el espacio: ¿es una comunicación donde el espacio del enunciadador prevalece? ¿es un evento simultáneo, descontextualizado, por lo tanto, deslocalizado, ubicuo? ¿cómo son las condiciones de enunciación cuando son múltiples y paralelas? Estas son, entonces, las hipótesis que subyacen, en distinta medida, como precondition:

1. Hipótesis de la sincronía.
2. Hipótesis del contexto comunicativo.
3. Hipótesis de la información pragmática compartida.
4. Hipótesis del contexto innecesario.



Apuntes teóricos

El esquema básico (revisado y mejorado en las últimas décadas) de la comunicación consta de un emisor, un receptor, un mensaje, un canal y un contexto (Jakobson, 1975). La configuración prototípica de la comunicación requiere de esos elementos mínimos y se instala en un tiempo y un espacio que emerge en la interacción. Si dos personas interactúan en el mismo espacio-tiempo, sus coordenadas tenderán a ser compartidas, similares aunque no idénticas: como señala Verschueren, “el terreno común casi nunca es realmente común” (2002, p. 139). Cuando la palabra se tecnologiza (Gobato, 2014, p. 118), la copresencia ya no es un requisito y esta estructura sufre fisuras. En los textos breves, la ausencia de mayor caudal de lenguajes multimodales favorece que las condiciones de enunciación (ego, hic et nunc) adquieran un carácter novedoso y dinámico que difiere necesariamente de la interacción cara-a-cara y de la comunicación digital en general (Yus, 2010, p. 35). En entornos más “textuales” (por tanto, con menor saturación contextual), la actividad inferencial de los participantes de la interacción será equivalente a la distancia que exista entre los interlocutores, el conocimiento compartido o entornos cognitivos mutuos^[6].

Identificar los supuestos que sostienen y conducen las interacciones en un dispositivo con limitaciones excesivas (brevedad, tamaño de pantalla, teclados reducidos) reclama, entre otras, la pregunta: ¿se genera un contexto común atravesado por contextos enunciativos diferentes, en cuyos procesos de codificación y decodificación de la deixis espacio-temporal se produce una doble (o múltiple) indexación simultánea? En los textos breves, múltiples estrategias activan los interactuantes para alcanzar sus metas comunicativas.

Deconstrucción de supuestos

1. Hipótesis de la sincronía: los intercambios entre sujetos/usuarios a través de sus teléfonos móviles se producen en un continuum entre asincrónicos > (casi)sincrónicos > sincrónicos. La ilusión de instantaneidad dependerá, en buena medida, de las capacidades técnicas de las redes de telefonía y de las conexiones a internet, más que de prácticas

o usos de los sujetos. Claro está que el grado de dependencia al móvil de los usuarios influirá en la inclinación de la comunicación hacia alguno de los polos. Además, cabe distinguir entre entornos o plataformas que permiten una comunicación ciertamente próxima a la sincronía. Entre ellos, un entorno muy vital actualmente es el Whatsapp. Consideremos que la interacción se construye simultáneamente en una suerte de conversación simultánea cuando los interactuantes están en línea al mismo tiempo y conectados a una red de internet relativamente estable. Sin embargo, la distancia temporal entre el envío y lo que tarda en llegar de un servidor a otro, de un teléfono a otro, produce la superposición de emisiones. Al detener la mirada en cómo se estructuran los turnos de habla (Alcántara Plá, 2015), los pequeños desfases entre tiempo de envío y recepción favorecen una construcción diferenciada de la interacción: las cajas de textos se ordenarán de particular manera en cada uno de los dispositivos intervinientes^[7]. Esta tendencia a estar precariamente cerca de la sincronía no prevalece en los SMS (Cantamutto, 2013).

2. Hipótesis de los contextos comunicativos múltiples: la simplificación indica que en la interacción cara a cara, se establece un espacio compartido por todos los interactuantes y que surge como indicios en la comunicación (Cfr. Verschueren, 2002). Estas reflexiones inicialmente las expuse en un aquí y ahora delimitado de antemano (por el espacio-tiempo del foro), compartido por el expositor y el auditorio. En la producción de este capítulo, la ausencia de información contextual se evidencia pero la temática no requiere mayor conexión con la situación de enunciación ni de recepción: aspectos como la dirección de mi oficina donde me encuentro escribiendo serán poco relevantes. Sin embargo, si mientras escribo, envío un SMS a alguien para que me ayude esa información será necesaria. En los textos breves, cabe preguntarse si a falta de un contexto físico común se instalan dos (o múltiples) contextos desde donde cada uno de los participantes se introduce en la interacción, ¿emerge necesariamente el contexto comunicativo de cada uno? ¿Emerge un nuevo contexto comunicativo? ¿Emerge la información que tiene que emerger en ese contexto? ¿Existe –en alguna instancia– un único contexto comunicativo?



3. Hipótesis de la información pragmática compartida: si los usuarios son capaces de reponer los datos ausentes del contexto a partir de la información pragmática que comparte (es decir, conocimiento del mundo y/o de la realidad, conocimiento social, entornos cognitivos, conocimientos comunes^[8]) o a partir de la información que suponen que es la que debe aparecer en la comunicación mediada por teléfono móvil. Por lo tanto, puede ser que en la comunicación por teléfono móvil –después vamos a ver algunos ejemplos–, en realidad las marcas que aparecen del aquí, del ahora, de estos interactuantes, sean las que presuponen como hablantes que el otro desconoce. Están situándose en los espacios de información pragmática no compartida. En general, la comunicación por teléfono móvil se suele dar entre un círculo restringido de personas que tienen mucho conocimiento entre sí. Por lo tanto, la información que falta, los datos del contexto enunciativo que aparezcan, son las que presuponen que el otro desconoce.

4. Hipótesis del contexto innecesario: por último, una cuarta hipótesis al respecto de diferentes tipos de interacciones donde el contexto no es necesario. Por ejemplo, aquellos textos breves que corresponden a manifestaciones de afecto, conversación de contacto y mantenimiento de lazos sociales (por ejemplo, Taylor & Harper, 2002). Muchos SMS se alinean con esta dimensión afectiva. ¿Carecen de marcas del momento de la enunciación? Desde una perspectiva pragmática, (e inclusive estrictamente lingüística) no sería posible sostener esto: a pesar de que el mensaje sea muy breve, las huellas deícticas quedan sostenidas (¿o contenidas?) en la lengua, en primer lugar, a través de marcas morfológicas y léxicas (Verschueren, 2002).

El acá y ahora en los textos breves

La comunicación digital puede ser definida a través de los aspectos principales del estilo electrónico (Vela Delfa, 2005, p. 670- sig.). En los textos breves, además de la expresividad y economía lingüística (ibíd.), la claridad emerge como una característica propia de la producción de estos mensajes (Cantamutto, 2012, 2014, 2015a): los hablantes aprovechan al máximo los recursos lingüísticos para poder satisfacer sus

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

metas comunicativas y, por tanto, tienden a evitar locuciones ambiguas, confusas o poco claras. Tanto el emisor como el receptor activan estrategias múltiples (de inferencia, precisamente) para la recuperación de información en todos los niveles de lengua. Tres ejemplos diferentes para observar las huellas presentes al momento de enunciación que dan lugar al contexto comunicativo.

Ejemplo 1: (2093, F-20-3 a F-21-3, amigas) “Noticias? Acá no.”

En el primer ejemplo es tenemos un acá, que suele clasificarse entre los adverbios espaciales que realizan deixis. Ese deíctico no inscribe un espacio y un tiempo de la enunciación. Acá es el presente y la perspectiva del emisor: dependerá del tenor de las novedades la necesidad de delimitar más específicamente el sentido de acá. Una conjugación de la tercera hipótesis con la segunda sirven de sostén a esta intervención.

Ejemplo 2: (2698, F- 57-3 a F-27-3) “Hola lu paso en 10 min monica”
(2699, F-27-3 a F-57-3) “Acá estoy! Besos!”

En cambio, el SMS requiere del conocimiento de las condiciones de enunciación, ya que el tiempo es un factor necesario para llevar adelante exitosamente la interacción. El descanso del mensaje en la primera hipótesis se advierte en el supuesto de que será recibido y leído dentro de un lapso menor a los diez minutos.

Ejemplo 3: (2641, F-63-2 a F-28-3, familiares) “Hola Jo recien veo tu men xq recien me levanto me alegro que estes bien y estudiando en cualquier momento nos vemos un beso para los dos Celsa”

(2642, F-28-3 a F-63-2, familiares) “Hola JO soy Celsa como estan aparte de pasados x agua hace mucho que no nos vemos como te fue en la uni o todavía no les mando un beso a los dos”

(2643, F-63-2 a F-28-3) “Hola Celsa!!! Que manera de llover!!! No gane el concurso, pero estuvo muy bien igual. Mañana a la tarde estas en tu casa? Puedo pasar tipo 5? Besos”

(2642, F-28-3 a F-63-2) “Si Jo si estoy te espero asi charlamos besos”



Por último, en el estilo comunicativo no marcado las hipótesis anteriores fracasan cuando algún interactuante no (re)conoce las características de la comunicación digital. Estos textos breves dejan de serlo para cargarse con información sobre la instancia de producción.

Líneas de desvío

Quizás todo lo anterior deba reducirse a una única pregunta: ¿qué es la comunicación si no es el momento en el cual los interactuantes se comprenden? Lo mismo en la comunicación por teléfono móvil: la premisa es que las personas intentan comunicarse. Para ello, recurren a dos cuestiones más allá de las hipótesis anteriores:

I) a la información que brinda la plataforma —como Whatsapp, por ejemplo, que provee información sobre qué está pasando en las instancias de la interacción en ese momento—

y

II) diferentes recursos de la lengua que escriben, inscriben y describen el hic et nunc. Por el hecho de ser hablantes producimos reflexiones metalingüísticas que, además, activamos en cada emisión. Las categorías teóricas podrán no ser suficientes para explicar cómo emergen las condiciones de enunciación, pero los usuarios son capaces identificar aquellos elementos necesarios para negociar y alcanzar la meta de la comunicación.

Las cavilaciones anteriores tienen, al menos, cuatro consecuencias directas que se sintetiza en estas líneas:

Teórica: en el texto breve se produce una maximización del sistema lingüístico, en particular, debido a la textualidad inherente al fenómeno (poco a poco, desplazado hacia la multimodalidad). Con pocos elementos a disposición (abecedario, emojis, signos diacríticos y de puntuación), es posible comunicar cuestiones de diferente complejidad. Esta línea de desvío tiene aplicaciones en la enseñanza de la lengua: el usuario que es capaz de reconocer los recursos, debería ser capaz de comprenderlos a nivel teórico (Cantamutto, 2015b).

Metodológica: el investigador necesita reponer el contexto ausente, necesario para los estudios orientados desde diversas corrientes como la sociolingüística, la pragmática, la etnografía del habla. ¿Cómo se recupera ese contexto? ¿Es el del usuario emisor en el momento que tecldea sobre su teléfono móvil? ¿Es el del usuario que recibe en su mini-pantalla un mensaje? (Cantamutto, 2013a, 2013b).

Práctica: si consideramos que un ahora, por ejemplo, puede ser una categoría laxa que se adecúa a las instancias de emisión y recepción, la concepción del tiempo y el espacio en la comunicación móvil nos obliga a plantear la misma duda inicial: ¿hay simultaneidad o duplicación? ¿Qué información sobre ese contexto emerge en la comunicación? ¿La que los usuarios quieren? ¿Pueden los usuarios controlar esta información?

Aplicada: considerar estas cuestiones, por ejemplo, en la educación a distancia, favorece tanto al descubrimiento de las huellas del momento enunciación de los diferentes actores (tanto alumnos como docentes). En las intervenciones en los foros, se superponen instancias de escritura y, a veces, es necesario recuperar dicha información: no solo las plataformas dan indicios, la lengua –obligatoriamente– va dejando en las emisiones los rastros de su generación.

Referencias bibliográficas

- ALCÁNTARA PLÁ, M. (2015), "Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de whatsapp". *Estudios de Lingüística del Español*, 35, 223-242.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H., & TUSÓN VALLS, A. (2002), "Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso". Barcelona: Ariel.
- CANTAMUTTO, L. (2012), "El uso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense". Universidad Nacional del Sur.
- CANTAMUTTO, L. (2013a), "La conformación de un corpus de mensajería de texto: la interacción verbal mediada digitalmente". En L. Gambón (Ed.), *IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*. Ebook (pp. 97-106). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.



- CANTAMUTTO, L. (2013b), "La recursividad de las interacciones contemporáneas. Límites teórico-metodológicos del estudio de los SMS como conversación". *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes* 23, 83-104.
- CANTAMUTTO, L. (2014), "El discurso de los mensajes de texto en el habla adolescente del español bonaerense". En A. Parini & M. Giammatteo (Eds.), *Lenguaje, discurso e interacción en los espacios virtuales* (pp. 65-81). Mendoza: Ed. FFyL-UNCuyo / SAL.
- CANTAMUTTO, L. (2015a), "Aspectos pragmáticos de la literacidad digital: la gestión interrelacional en la comunicación por teléfono móvil". *Revista Internacional de Tecnología, conocimiento y sociedad*, 5(1).
- CANTAMUTTO, L. (2015b), "Enseñanza de la lengua, comunicación por SMS y estilo electrónico: un modelo posible". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 6(10), 3-18.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. Y TORDESILLAS COLADO, M. (Ed.) (2001), "La enunciación en la lengua : de la deixis a la polifonía". Madrid: Gredos.
- GOBATO, F. (2014), "La escritura secundaria. Oralidad, grafía y digitalización en la interacción contemporánea". Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- HERRING, S. C. (1996), "Computer-mediated communication: Linguistic, social, and cross-cultural perspectives" (Vol. 39). John Benjamins publishing.
- JAKOBSON, R. (1975), " Ensayos de lingüística general". Barcelona: Seix Barral.
- SPENCER-OATEY, H. (2000), "Rapport management: A framework for analysis". *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London: A&C Black.
- TAYLOR, A. S., & HARPER, R. (2002), "Age-old practices in the «New World»: a study of gift-giving between teenage mobile phone users". En *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 439-446). New York.
- VELA DELFA, C. (2005), "El correo electrónico: un nuevo género en nacimiento". Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

VERSCHUEREN, J. (2002), “Para entender la pragmática”. Madrid: Gredos.

WALTHER, J. B. (1996), “Computer-mediated communication impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction”. *Communication research*, 23(1), 3-43.

Yus, F. (2010), “Ciberpragmática 2.0”. Nuevos usos del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel.

Notas

[1] Véase <http://es.wikipedia.org/wiki/Phubbing> (consulta: abril de 2014).

[2] Optamos por la forma “teléfono móvil” (forma del español peninsular) a teléfono “celular” (forma del español de Argentina) porque consideramos que refleja mejor las características principales del dispositivo.

[3] En *The Big Band Theory*, temporada 6, episodio 18: Raj, quien tiene mudismo selectivo ante las mujeres, se cita en un bar con Lucy, quien padece fobia social: para solucionar ambos problemas, intercambian mensajes frente a frente. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=E2YLJnmpWh0>.

[4] “El celular de Hansel y Gretel” disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=owNrH5Y4rek>.

[5] En la discusión posterior a la presentación, una persona criticó esta afirmación al decir que los jóvenes envían muchas fotos e imágenes por Whatsapp. Dos aclaraciones de justificación: primero, la tendencia de caracterizar los estilos comunicativos digitales a través del uso que hacen los jóvenes de estas plataformas es rechazable. Por otro, muchas imágenes enviadas son en algún punto textos: frases, carteles, chistes gráficos.

[6] “Yus (2010) señala que es posible ubicar, cada una de las distintas “formas de comunicación”, en una “escala de contextualización”. Es decir, en un polo se ubicarían los “entornos muy saturados de información contextual (videoconferencias, teléfono por internet con web cam, etc.) y, por otro, entornos basados únicamente en el texto tecleado” (Ibíd: p.35). En todos los casos, se produce un desplazamiento entre lo que se desea comunicar y lo que el interactuante interpreta: los vacíos



de información que deben ser llenados implican un esfuerzo cognitivo subsanado a partir de la actividad inferencial. En tal sentido, el contexto “nunca está sobreentendido o es un componente estático en la comunicación, sino que constituye una información mental ligada a las necesidades comunicativas e interpretativas” (Ibid: p.33) (...). Estos entornos cognitivos mutuos no deben pensarse restringirse a “la parte del entorno físico o psíquico que es manifiesto para los dos interlocutores y que ambos comparten en un contexto concreto” (Ibid: p.24) sino que podrían ampliarse o intensificarse en el conocimiento compartido sobre la orientación de determinada comunicación o el conocimiento contextual del mensaje” (Cantamutto, 2013b).

[7] Esta plataforma, como muchas otras, ofrece además mecanismos de retroalimentación a fin de satisfacer algunos de los índices necesarios para la construcción de la interacción. Por ejemplo, el doble check o el visto que fungen como intervenciones (automáticas) y que, al mismo tiempo, genera situaciones de ansiedad y diferentes confusiones asociadas a interpretar un mecanismo automático como una acción voluntaria de un actante. Esta utilidad de la plataforma generó, como contrapartida, el síndrome del doble check. Véase <https://www.youtube.com/watch?v=XKDn2D9oSiM> (consulta: junio de 2014).

[8] Véase García Negroni y Tordesilla Colado (2001); Calsamiglia-Blancafort y Tusón-Valls (2002); Verschueren (2002), entre otros.

Segunda parte

**Las instituciones frente a los desafíos de los
tiempos digitales**

Las instituciones frente a los desafíos de los tiempos digitales

Desde diferentes perspectivas y referencias empíricas, los capítulos de esta segunda parte auscultan los desafíos y las posibilidades que la integración de tecnologías a la educación presentan al diseño y ejecución de políticas públicas, en varios niveles. Un denominador común, sea cual fuese el nivel de desarrollo, es la cuestión de la inclusión, del acceso y la formación que permitan un uso significativo de las tecnologías digitales en procesos de formación. Como la otra cara de esa moneda, la preocupación discurre sobre los diversos modos en que la asignación de esas prioridades impacta en las estructuras técnicas, administrativas y políticas de las instituciones, en particular, y del Estado, en general.

Los trabajos de Ana Rivoir y Costanza Necuzzi enfatizan sobre un tópico cardinal de la política pública referida a tecnologías digitales: los programas de difusión y acceso destinados a estudiantes de los niveles primarios y medios. Con diferente alcance y diseño, en toda la región se verificaron programas de este tipo. Aquí se reseñan dos de los que han tenido mayor cobertura: el Plan Ceibal (Uruguay) y el Programa Conectar Igualdad (Argentina). Vale aclarar que el trabajo sobre Conectar Igualdad fue escrito cuando este proyecto aún se encontraba en plena ejecución, por lo que el lector deberá hacer el esfuerzo de pensar las propuestas de la autora con la distancia que debe tenerse al momento de la edición de este libro.

Por otro lado, Marta Mena y Alejandro Villar hacen foco en la Universidad. En conjunto, los artículos dan pistas ciertas sobre dos órdenes de cuestiones: en un primer registro, aportan claves en lo que refiere al impacto de las tecnologías digitales sobre las prácticas colectivas de enseñanza y aprendizaje y sobre las expectativas y posibilidades que docentes y estudiantes advierten y desean, producto del clima cultural marcado por las tecnologías y redes digitales. En un segundo registro, apuntan con precisión las diferentes dimensiones críticas que las instituciones deben poner en juego a la hora de afrontar, confrontar y poner en juego la inclusión de las tecnologías digitales.

Capítulo I

Políticas públicas de inclusión de tecnologías en la educación. El modelo 1 a 1 en Uruguay

Ana Rivoir

El Plan CEIBAL es una política pública universal de alcance nacional “1 a 1”, implementada en Uruguay desde 2007. Aquí se presentan algunos aspectos centrales y los principales elementos que la constituyen en una iniciativa para analizar la incorporación de tecnologías para el desarrollo humano informacional a través del sistema educativo.

La presentación se sustenta en el análisis de los resultados de las investigaciones realizadas en el marco del grupo de investigación “ObservaTIC”, de la Universidad de la República de Uruguay. Dan cuenta de efectos de esta política sobre dimensiones de la brecha digital en términos del acceso y la conectividad, así como cambios en otras dimensiones, relativas a la apropiación y el aprovechamiento con fines de desarrollo humano. Asimismo, se evidencian transformaciones en las habilidades digitales de los beneficiarios. A partir de esto, se reflexiona sobre la contribución que los cambios hacen a la reducción de las desigualdades sociales así como a las limitaciones, problemas y desafíos que de estos se derivan.

TIC para el desarrollo humano y la educación

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han incorporado a los distintos ámbitos productivos, sociales, de la cultura y la política en las sociedades contemporáneas. Constituyen un proceso que hace referencia a lo que Manuel Castells (2000) denomina Sociedad Red, cuya estructura social es en red a través de la instalación de Internet como su nervio conductor.



Se ha experimentado un acelerado proceso de transición del modo de desarrollo industrial hacia el modo de desarrollo informacional. En este proceso, no sólo se verifican beneficios del acelerado desarrollo tecnológico para el desarrollo humano, sino que también se constata el aumento de viejas y el surgimiento de nuevas desigualdades sociales (PNUD, 2001). Se avanza así sobre la constatación de que el cambio en el modo de desarrollo no genera automáticamente desarrollo humano, sino que sus resultados dependen de las acciones y estrategias elegidas por las sociedades (Castells y Himanen, 2003; Gascó, 2004).

Más recientemente, Castells y Himanen (2014) apuntan la necesidad de consolidar estrategias de desarrollo humano informacional, lo que implica consolidar el paradigma informacional con fines de desarrollo humano, en un contexto global crecientemente interdependiente y desigual. Establecer claramente la relación entre desarrollo informacional y el bienestar humano, es la clave para esta articulación. Según estos autores, la relación entre producción material, bienestar humano y organización sociocultural, constituyen el centro del proceso de desarrollo y para el cual las tecnologías de la información y la comunicación juegan un rol preponderante en su resolución.

El desarrollo humano es la expansión de las libertades, la mejora en las condiciones de vida de las personas y depende de las oportunidades que tengan y las capacidades que desarrollen (Sen, 2001). En tal sentido, las desigualdades atentan contra este proceso, existiendo la desigualdad por exclusión, así como la que resulta de privaciones debido a condiciones desfavorables de inclusión y adversas de participación (Sen y Kliksberg, 2007). Por lo tanto, aquellos grupos, comunidades o personas que accedan y dominen estas tecnologías podrán favorecerse de las mismas para elegir el rumbo de sus vidas o de sus comunidades. Cabe señalar, no obstante, que el acceso a las mismas es desigual, como lo son las sociedades contemporáneas. Es tan importante considerar las oportunidades que brindan las TIC como su vinculación con las desigualdades sociales existentes.

Estos cambios no son lineales ni homogéneos y, menos aún, equitativos para todas las personas y sociedades. Surge una nueva desigualdad específica que se suma y se articula con las desigualdades

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

sociales preexistentes: la denominada brecha digital. Inicialmente, se concibió a partir de la brecha de acceso a las TIC, es decir, entre quienes poseían los dispositivos tecnológicos (computadoras) y quienes no los poseían; entre quienes accedían a internet y quienes no lo hacían.

Sin embargo, el concepto fue evolucionando hacia una definición más compleja, en la cual se entiende que esta desigualdad específica interactúa y se relaciona con otras desigualdades económicas y sociales (Norris, 2001; Mística, 2003; Hargittai, 2004; Sassi, 2005).

Por otra parte, se comienza a visualizar las limitaciones para explicar el fenómeno, un análisis limitado a las diferencias en el acceso y la conectividad. Si bien se trata de variables básicas y de partida, comprender los usos que se hacen de las TIC también forma parte de la desigualdad en el aprovechamiento.

Kaztman (2010), en el mismo sentido y analizando los requerimientos para el desarrollo en América Latina, sostiene que las destrezas asociadas al dominio de las TIC, conforman elementos centrales para aprovechar las oportunidades económicas, sociales y en el Estado, así como posibilitan la participación en tanto ciudadanos de su época. No acceder implica quedar al borde de la exclusión por lo que el sistema educativo tiene un rol fundamental en esta reducción de desigualdades. Se trata, en definitiva, que el sistema educativo contribuya a la reducción de las capacidades desiguales existentes en la sociedad en relación al aprovechamiento de las TIC, en lo que Hargittai, Robinson y DiMaggio (2003) denominan “segunda brecha digital”.

La aparición de las TIC ha provocado grandes desafíos para la educación. Por un lado, ha abierto un sinfín de oportunidad a través del acceso a un gran volumen y diversidad en la información a través de Internet. A su vez, plantean muchas posibilidades para cambios pedagógicos a partir de facilitar nuevas formas de trabajo en red así como colaborativo y horizontal entre los profesores y estudiantes. Las ampliaciones de las herramientas y recursos didácticos de carácter audiovisual, hipertextual e interactivo abren muchas más opciones para el trabajo en el aula y el desarrollo de capacidades. El centro educativo se transforma en un espacio abierto con otras fuentes de



información y conocimiento. Esto plantea desafíos profundos a nivel organizacional, pedagógico, didáctico y cultural (Hargreaves, 2003).

Estas dimensiones son presentadas por Claro et al (2011) como niveles de uso TIC en el ámbito educativo. Por un lado, para la gestión del centro educativo, facilitando la tarea administrativa y organizacional. En segundo lugar, a nivel pedagógico, facilitando cambios mediante recursos digitales así como introduciendo métodos centrados en el trabajo más activo del estudiante. Por último, a nivel curricular, de forma de complementar aprendizaje de asignaturas con el desarrollo de habilidades y competencias digitales que favorecen la inserción social y económica de los estudiantes en las sociedades actuales.

Según Warschauer (2003), todas estas potencialidades deben de estar favorecidas por la efectiva existencia de acceso y de su calidad. Las habilidades y el conocimiento, los contenidos y el lenguaje, así como el apoyo comunitario y social que se recibe, constituyen elementos fundamentales para lograr un uso de las TIC significativo. Es en el mismo sentido que Sunkel, Trucco y Espejo (2013) sostienen la importancia del análisis a nivel del acceso, del uso y apropiación, de los contenidos existentes y a nivel de la gestión educativa, para conocer cuánto están contribuyendo estas tecnologías digitales a la educación.

En síntesis, las TIC constituyen recursos potencialmente beneficiosos para el desarrollo humano y para la educación en particular. Sin embargo, su acceso y aprovechamiento en sociedades desiguales está desigualmente distribuido entre sectores de la población. La educación parece un ámbito adecuado y oportuno para fomentar el desarrollo de habilidades así como para que el uso y aprovechamiento del as TIC favorezcan los procesos educativos. Por tanto, iniciativas específicas a este nivel han buscado estos beneficios y potenciar estas oportunidades.

El modelo 1 a 1 en Uruguay

En Uruguay, al igual que en el resto de América Latina, la incorporación de las TIC se inicia en el sistema educativo con las primeras experiencias a fines de la década del '80. Estas iniciativas ensayaron diversas modalidades, de laboratorios de informática, PC en las aulas

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

hasta llegar en la primera década del 2000 a la aparición del modelo 1 a 1. Fundamentalmente, bajo el impulso del programa One Laptop Per Child (OLPC), a cargo de Nicholas Negroponte del Massachusetts Institute of Technology (MIT), se propone para propiedad de cada estudiante, una computadora portátil especialmente diseñada para niños y con fines educativos (denominada XO)^[1]. Se trata de un modelo que progresivamente se extiende como novedad en distintos países del mundo y también en América Latina, siendo Uruguay pionero en su aplicación en forma universal (Severin y Capote, 2010; Pereira, 2015).

En Uruguay se le denominó Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) en honor al árbol nacional, el Ceibo^[2]. Comienza en 2007 como una iniciativa de política pública que se propone contribuir a la inclusión social a través de la inclusión digital de los niños y niñas uruguayas. Se instrumenta como una política universal del sistema educativo de Uruguay. Experimenta una adaptación de la propuesta de OLPC y desde el inicio los docentes son incluidos como beneficiarios. Hacia 2010, se logra la cobertura de educación primaria y se continúa con educación media, técnica y formación docente. Su implementación implicó importantes esfuerzos logísticos, de gestión y de infraestructura que generan beneficios y mejoras para distintos aspectos del sistema educativo (edilicios, eléctricos, conectividad, documentación de estudiantes, registros de información, coordinación institucional, formación docente, etcétera).

A junio de 2015, contaba con 737.000 beneficiarios de laptops, tablets y computadoras, de los cuales el 95% con acceso por banda ancha y el 99% de los estudiantes de primaria, secundaria, educación técnica y formación docente con acceso a internet en su centro de estudio.

Paralelamente, se desarrollaron contenidos digitales educativos, se ha distribuido 3430 kits de robótica en 484 centros educativos, a la vez que se ha brindado conectividad a barrios de muy bajo nivel socioeconómico (340) (Ceibal, 2014). También se implementaron apoyos para el aprendizaje de inglés mediante teleconferencias, así como iniciativas para aprendizaje de matemáticas. Otras iniciativas son:

- Formación anual de aproximadamente 17.000 docentes de todos los subsistemas. Se implementaron cursos para docentes voluntarios así como talleres realizados con el apoyo de las redes de



IDEAS de Educación Virtual

voluntarios. También, se fueron experimentando distintas modalidades de apoyo en función, como el Maestro Dinamizador, maestro ceibal, maestro de apoyo, para fomentar el uso del recurso en el aula y por parte de los estudiantes con fines educativos.

- Robótica educativa, curso en línea masivo y abierto (MOOC) dirigido a adolescentes con el fin de enseñar programación en lenguaje Scratch.
- Olimpiada de Matemática y Razonamiento que obtuvo más de 241.000 descargas del videojuego y 31.200 equipos y 93.700 niños que participaron de la olimpiada.
- Pruebas en línea que cubrieron a todos los estudiantes de 3º a 6º de educación primaria (295.548 alumnos).
- Plataforma CREA (sistema de gestión de contenidos), Plataforma Adaptativas de Matemáticas (PAM), Enseñanza de Inglés con profesores (más de 200 escuelas); cerca de 5.000 contenidos educativos multimedia (49 libros de texto).
- Portal educativo (www.ceibal.edu.uy), el Canal Ceibal en You Tube: <http://www.youtube.com/user/canalceibal> que luego se emitió por televisión abierta y bonificada.
- Ceibal se integró recientemente a La Red Global de Aprendizajes para articular e investigar cómo el verdadero potencial de aprendizaje puede ser alcanzado a través de nuevas pedagogías en una sociedad rica en tecnología.
- El Ceibal se auto define en una tercera fase de las cuales la primera se orientó al despliegue de dispositivos e Internet, la segunda al despliegue de plataformas y la tercera pensando las tecnologías como aceleradores de nuevas pedagogías.

De acuerdo al enfoque, desde el inicio se buscó que no consistiera en una iniciativa para la mera distribución de computadoras, y facilitar el cambio de las prácticas educativas para sustituir los paradigmas tradicionales (Garibaldi y Ibarra, 2011). Sin embargo, estas etapas mencionadas marcan claramente los énfasis y prioridades en cada momento. Desde el Decreto Presidencial, que lo creó en 2007 con fines de inclusión social, al Ceibal para el cambio pedagógico en 2015, han transcurrido muchas iniciativas y acumulación de experiencia. Abordaremos

sus efectos, sus limitaciones y sobre todo su contribución al desarrollo humano y educativo a nivel de cuatro escuelas de contexto socioeconómico vulnerable en el área metropolitana de Montevideo.

Análisis del uso educativo y con fines de desarrollo humano

En 2011, se realizó un estudio en el cual se relevó información sobre la implementación del Ceibal en cuatro escuelas de contexto socioeconómico vulnerable^[3]. A partir del mismo, se buscó relevar en qué medida, a nivel de los centros educativos, se constataban las contribuciones del Ceibal en términos de la inclusión social a través de la inclusión digital, así como los obstáculos, problemas y desafíos pendientes en términos del uso significativo, el aprovechamiento de las TIC para el desarrollo y su aprovechamiento educativo. Destacaremos algunos de los aspectos que merecen retomarse a tales efectos.

1. Se repiten dos fenómenos que fueron constatados en una investigación realizada cuando se comenzaba a implementar el Ceibal (Rivoir, 2010). Por un lado, el entusiasmo y expectativa inicial de los estudiantes que constituye un factor central que favorece el uso y la aceptación general de la iniciativa. En favor de la modalidad 1 a 1, se destaca el entusiasmo y valorización que hacen del plan y del hecho que el dispositivo sea de su propiedad. Que sea tecnología móvil es otro factor que valoran por la movilidad que la misma les permite en su uso. Asimismo, la conectividad inalámbrica fuera del local y del horario escolar es otro un valor agregado que destacan y en particular, les estimula cuando se utiliza en clase porque les resulta más divertido y que les entusiasma.
2. Por otro lado, la inseguridad de las docentes por el desconocimiento de la herramienta e incertidumbre de los resultados de su inclusión en el aula. A esto se suma las diferencias en el conocimiento sobre las computadoras que tienen los estudiantes y las maestras, situación que cambia las relaciones en términos del poder que da el conocimiento. En general, las maestras indican que resuelven el problema trabajando con los programas



que más conocen aunque también existen las que incorporan en forma creativa el conocimiento de los estudiantes a la dinámica del aula, e incluso alguna que opta por no usar la máquina.

3. Se confirma a su vez que las maestras con mayor formación y capacitación en TIC, explotan mucho mejor el recurso y estimulan más a los niños para tener las máquinas en condiciones. La falta de capacitación o necesidad de mayor formación para su uso educativo es uno de las necesidades de las docentes. Reconocen, no obstante, que existen múltiples tipos de cursos y posibilidades de capacitación pero esto requiere de tiempo fuera horario laboral y no siempre se puede o se quiere.
4. El uso no es cotidiano sino que en general afirman usar entre dos y tres veces por semana, lo que es un poco alejado de la idea general sobre el uso a la par de otros recursos como el cuaderno y el lápiz. No obstante, las maestras reconocen la potencialidad de estas tecnologías para mejorar los aprendizajes y también afirman que es insuficiente el aprovechamiento que se hace de las mismas. La motivación central de las maestras para el uso se explica mayormente por la motivación que tienen los niños para trabajar con las computadoras. La dificultades para la intensificación del uso y a través del mismo de la innovación, parece enmarcarse en desafíos de transformación educativa y cambio de modelo pedagógico, que trasciende su dimensión tecnológica. Este aspecto se relaciona estrechamente con las fases mencionadas del Ceibal, donde recién el programa estaría ingresando a la fase de ver a las tecnologías como aceleradores del cambio pedagógico.
5. Se constata que una de las tensiones es que el cambio tecnológico ha avanzado a mayor velocidad que la innovación educativa e institucional. A los efectos de compensar y subsanar este problema y las velocidades diferentes de los aspectos tecnológicos y los educativos, se han experimentado sucesivas iniciativas de apoyo. Se destaca en las escuelas la importancia de las Maestras de Apoyo Ceibal que tiene formación o habilidades específicas y es una figura que ayuda a la maestra de aula. Otro elemento que se releva como importantes es el grado de

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

compromiso de la dirección de la escuela, de los inspectores, así como la prioridad que le den a la incorporación de tecnologías, las autoridades educativas.

6. En las escuelas analizadas, el contexto tiene un peso importante como determinante para el trabajo en lo tecnológico. Las condiciones socioeconómicas y culturales adversas, repercuten directamente sobre las capacidades para aprovechar los recursos tecnológicos. Paradójicamente, si bien los sectores sociales son los más beneficiados en términos de conectividad y acceso (Rivovoir, 2013; Ceibal, 2014) son a los que más se les dificulta el aprovechamiento y uso significativo de estos recursos digitales debido a las capacidades de partida y sus condiciones de vida. En las escuelas visitadas, el porcentaje de equipos fuera de funcionamiento es alto y se encuentra en estrecha relación con el contexto sociocultural desfavorable. Se trata de un factor muy perjudicial pues no sólo impide el uso de los estudiantes sino que desestimula a las maestras para trabajar en clase, pues dificulta la modalidad de trabajo 1 a 1 y es impredecible cuántos niños contarán con su equipo en condiciones.
7. Se han implementado distintas soluciones por parte de Ceibal para superar el problema de la rotura, como el arreglo gratuito de las máquinas en escuelas de contexto crítico o la realización de talleres con los adultos. Este componente, deja ver la importancia de medidas específicas para escuelas que presentan mayores dificultades, evitando generar desigualdades aún dentro del sistema educativo. Se evidencia una tensión entre la implementación de la política de carácter universal y condiciones desiguales de partida vinculadas al contexto. Es así que para favorecer la equidad y el aprovechamiento de las TIC en contextos socioeconómicos muy desfavorables es necesario consolidar acciones específicas para resolver problemas de cada contexto.
8. En las cuatro escuelas se evidencia el proceso de reducción de la brecha digital, tanto en el acceso como en el uso significativo de las TIC. Muchos de los niños no tenían acceso a ellas con anterioridad al plan Ceibal y hacían poco uso con fines educativos. Las docentes no visualizan una relación directa entre la



incorporación de Ceibal y mejoras en el rendimiento. Sin embargo, se detectan contribución en la adquisición de habilidades digitales y formas de manejar y procesar la información. En lo curricular destacan la mejora y aceleración el proceso de lectoescritura en los primeros años. También señalan otras como el desarrollo de la creatividad, el acceso a conocimiento científico visual y práctico con el uso de laboratorios virtuales y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Por último, las maestras indican que estos procesos contribuyen con la autoestima de los niños pues se sienten más confiados y autónomos y reconocidos en sus trabajos. Destacan, en particular, que ha favorecido el aprendizaje de los niños con problemas psicomotricidad y los que tienen déficit de atención. Estos últimos logran mejor concentración y finalizan tareas cuando trabajan con la computadora que antes no lograban culminar, o que incluso no hacen aún hoy si trabajan en el cuaderno.

Reflexiones finales

La experiencia del 1 a 1 en Uruguay con el Ceibal, permite algunas reflexiones respecto a su contribución con el desarrollo humano y la creación de capacidades para el desarrollo informacional. Esta política de carácter universal contribuyó a la reducción de la brecha digital de acceso y uso, favoreciendo a los sectores más excluidos. Desde 2007, la propuesta ha ido evolucionando desde un enfoque de inclusión social hacia propósitos educativos. Estos últimos plantean grandes desafíos y encuentran obstáculos para su consecución. En cuanto a lo tecnológico, radica en que el supuesto que cada estudiante contará con su equipo en clase no se cumple. Más allá de los esfuerzos de Ceibal, el contexto sociocultural adverso atenta contra esta posibilidad, cuestión que desmotiva a las maestras para su incorporación y genera una desigualdad al interior de los estudiantes. Este es un componente que debe ser considerado y atendido específicamente con soluciones de apoyo particulares dado el contexto.

La iniciativa ha sido novedosa e innovadora pero ha implicado una importante inversión de recursos públicos fundamentalmente en

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

infraestructura tecnológica. Su continuidad en el tiempo y evolución hacia componentes centrados en los aspectos educativos ha favorecido que se observen los resultados y cambios señalados. Las experiencias analizadas en cuatro escuelas a las que asisten los niños de sectores más vulnerables, dan cuenta del enorme desafío que ha sido para las docentes, de las oportunidades que abrió para los niños tanto como lo difícil que resulta lograr que las desigualdades sociales existentes no frenen el proceso de inclusión digital. Quizá, en la tercera fase del Ceibal, la inversión en aspectos pedagógicos y sociales conforme un eje central para un nuevo salto cualitativo. Esto sería un logro central en la consolidación de capacidades de aprendizaje y habilidades tecnológica que contribuyan a formar los ciudadanos que necesita el desarrollo humano informacional para lograr la relación virtuosa entre capacidades informacionales y bienestar de las personas.

Referencias bibliográficas

- CASTELLS, M. (2000), "La era de la información". Vol. 1 La Sociedad Red. Barcelona: Alianza Editorial.
- CASTELLS, M. Y HIMANEN, P. (2003), "The Information Society and the Welfare State". The Finnish Model. Oxford University Press.
- CASTELLS, M. Y HIMANEN, P. (2014), "Reconceptualizing development in the global information age". Oxford University Press.
- CEIBAL (2014), "Cuarto Informe de Evaluación y Monitoreo del Plan Ceibal".
- CLARO, M., ESPEJO, A., JARA, I. Y TRUCCO, D. (2011), "Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA". CEPAL LC/W.456.
- GARIBALDI, L. Y IBARRA, M. (2011), "Plan CEIBAL: Mucho más que distribución de computadoras". La Educ@ción. Revista Digital, 145, mayo, Organización de Estados Americanos.



- GASCÓ-HERNÁNDEZ, M., EQUIZA-LÓPEZ, F. Y ACEVEDO-RUIZ, M. (2007), "Information Communication Technologies and Human Development: Opportunities and Challenges". Hershey: Idea Group Publishing.
- HARDGREAVES, A. (2003), "Enseñar en la Sociedad del Conocimiento". Barcelona: Octaedro.
- HARGITTAI, E. (2004), "Internet access and use in context". *New Media and Society*, 6 (1): 115-21.
- HARGITTAI, E.; ROBINSON, J. P.; DIMAGGIO, P. (2003), "New Social Survey Perspectives on the Digital Divide". En *IT & Society*, 1: 5.
- KATZMAN, R. (2010), "Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el sistema educativo". En CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales N° 166, Santiago de Chile, octubre de 2010.
- MÍSTICA, COMUNIDAD VIRTUAL MÍSTICA (2002), "Comunidad virtual trabajando la Internet con visión social". En RedISTIC. Recuperado a partir de <http://redistic.org/index.htm?body=proyectosj>
- NORRIS, P. (2001), "Digital Divide Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide". Recuperado a partir de: <http://www.hks.harvard.edu/fs/pnorris/Books/Digital%20Divide.htm>
- PNUD (2001), "Informe sobre Desarrollo Humano 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano". Recuperado a partir de <http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-2001>
- RIVOIR, A. (COORD.) (2010), "Informe de Investigación: El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social". Recuperado a partir de: <http://www.observatic.edu.uy/wp-content/uploads/2011/04/Informe-Final-CEIBAL-inclusi%C3%B3n-social-Rivoir-Pittaluga.pdf>
- SASSI, S. (2005), "Cultural differentiation or social segregation? Four approaches to the digital divide". En *New Media & Society*, 7(5): 684-700.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

- SEN, A. (2001), “Desarrollo y libertad”. Buenos Aires: Planeta.
- SEN, A. Y KLIKSBURG, B. (2007), “Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado”. Ediciones Deusto, Barcelona.
- SEVERIN E. Y CAPOTE, CH. (2010), “Modelos uno a uno en América Latina y el Caribe. Panorama y Perspectivas”. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- SUNKEL, G., TRUCCO, D. Y ESPEJO, A. (2013), “La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional”. CEPAL, Santiago de Chile.
- WARSCHAUER, M. (2003), “Technology and social Inclusion: Rethinking the Digital Divide”. Massachusetts Institute of Technology Press.

Notas

^[1] Para más información sobre OLPC, consultar <http://one.laptop.org/about/mission>

^[2] Consultar <http://www.ceibal.edu.uy> / www.ceibal.org.uy

^[3] Este se basó en un estudio realizado para CEPAL en calidad de estudio de caso y cuyo producto principal es el libro de Sunkel (2012) Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas. Se realizaron 23 entrevistas a los actores educativos de las escuelas seleccionadas, cinco por escuela (directoras, doce maestras, cuatro maestras de apoyo a Ceibal, una maestra comunitaria y los dos inspectores correspondientes a la zona de las escuelas). Se trata de cuatro “escuelas de contexto crítico” por la zona de población de nivel socioeconómico bajo en la que se ubican, en el Área Metropolitana de Montevideo. El trabajo de campo se realizó en el mes de octubre de 2011.

Capítulo II

El Programa Conectar Igualdad y las políticas de inclusión del estado argentino

Constanza Necuzzi

El Programa Conectar Igualdad es una política educativa pública de inclusión tecnológica desarrollada por el Estado Nacional, cuyo objetivo central es acortar la brecha digital al interior de la población y, de ese modo, acortar también la brecha social.

En este artículo, presento datos descriptivos del Programa, impactantes en términos cuantitativos, así como algunas ideas conceptuales en torno a la inclusión tecnológica y las búsquedas que realiza.

El Programa fue creado en 2010 por decreto 459/10 del Poder Ejecutivo Nacional, atendiendo tres grandes ejes de trabajo: la infraestructura escolar, el desarrollo tecnológico del equipamiento informático que se entrega en las escuelas y todo lo que constituye lo blando del Programa, la estrategia comunicacional, la formación y actualización docente y el desarrollo de los contenidos.

Concurrente con otras políticas de inclusión social que se han ido generando y sosteniendo desde el Estado en los últimos años, su constitución supone un gran desafío desde lo institucional, pues se trata de un programa nacional que se vuelve federal y regional en cada una de las provincias y local y barrial en cada escuela.

El Programa entrega computadoras portátiles a estudiantes de escuelas públicas de nivel secundario, de educación especial de todos los niveles, de los institutos superiores de formación docente y las escuelas secundarias dependientes de las universidades nacionales.

Forma parte de otras iniciativas estatales que son complementarias. Los desarrollos que se están dando a nivel local y regional, por ejemplo a partir de la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación



Audiovisual, han recuperado una cantidad importante de proyectos locales que le han dado voz a los actores. Esto puede observarse en los proyectos de radio locales. El Ministerio de Ciencia y Tecnología a través de la Fundación Sadosky tiene un proyecto llamado “Programar 2020” de incentivo al estudio de la programación para niños y jóvenes. En este momento, nuestro país está desarrollando software y lo está exportando. Software de muy buena calidad, aplicaciones para el sistema productivo, alimentario, videojuegos. La formación de programadores es central, en un mundo donde prácticamente todos los procesos productivos y comunicacionales implican desarrollos digitales. Son áreas de trabajo y desenvolvimiento muy importantes para nuestro país, con un mercado de trabajo versátil y desafiante para los jóvenes.

Tenemos, como antecedente de programa de inclusión, la AUH, asignación universal por hijo, nacida un año antes que Conectar Igualdad y que está mejorando los índices de retención de los estudiantes en las escuelas secundarias. Otro programa claramente de inclusión social es “Progresar”. Iniciado en 2014, se han anotado casi un millón de jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años que quieren volver a la escuela y terminarla, que la habían dejado por diversas razones y hoy quieren retomarla.

En cuanto a contenidos, hoy contamos con Paka-Paka, Canal Encuentro con producciones nacionales y locales en la televisión abierta. Tenemos la Televisión Digital Abierta, el programa Argentina Conectada. También están los NAC, los núcleos de acceso al conocimiento, distribuidos como nodos por toda la Argentina. Todas estas son políticas convergentes y que le dan sinergia al Programa Conectar Igualdad.

La infraestructura escolar

Para que el Programa funcione como tal, no sólo se entregan las netbooks a estudiantes y docentes, sino que se instala conectividad en las escuelas y una Red LAN. Además, se provee de un equipamiento específico a las escuelas de educación especial.

La cobertura de conectividad en nuestro país es un trabajo que está en marcha. Alrededor del 40% de las escuelas tiene conectividad y

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

cuando Conectar Igualdad nació, la conectividad era menor. Desde el principio, se pensó que el Programa tenía que poder funcionar en todas las escuelas, tuvieran o no conectividad.

Se provee un servidor a las escuelas y se instala en cada aula una antena o punto de acceso, un AP (access point). Los AP y el servidor, a través de un cableado, generan una red dentro de la escuela, llamada red LAN.

La red tiene dos funciones. Por una parte, brindarle un sistema de seguridad antirrobo a las netbooks, de modo que, si la máquina se pierde o si a los chicos se las roban, se bloquea y deja de funcionar. Esto es muy importante como política pública porque les da a los chicos, que son menores de edad, un equipamiento que tiene un valor monetario y no podíamos exponerlos a estar en una situación de vulnerabilidad. Por otro lado, esa red interna permite el intercambio de contenidos dentro de la escuela, entre los distintos docentes, entre los estudiantes de distintos cursos y demás.

La conectividad es un proceso que está en marcha e irá llegando paulatinamente a las escuelas. En algunas regiones, por ejemplo sobre la cordillera, es difícil tener acceso remoto; lo mismo pasa en muchos lugares del campo. Allí donde no ha llegado la inversión de las compañías de telecomunicaciones porque no es rentable, ARSAT, la empresa Argentina Satelital, está instalando fibra óptica. Se están construyendo muchos kilómetros de fibra óptica para poder vincular, justamente, a las localidades que han quedado fuera de los circuitos comerciales más rentables. De este modo, podrán tener conectividad los estudiantes, las escuelas, las bibliotecas, los municipios. ARSAT ha puesto en órbita el primer satélite de telecomunicaciones de la Argentina y estamos muy contentos y emocionados con eso.

El tercer aspecto referido al equipamiento, son los kits para educación especial. Se trata de tecnología adaptativa, que se entrega a las escuelas según la modalidad. Por ejemplo, se ha comprado una cantidad importante de impresoras Braille. Los libros en Braille tienen un costo muy elevado. La impresora Braille transforma lo digital en una impresión troquelada. Prácticamente, en muchas escuelas es recuperar una alfabetización que era muy costosa de hacer industrialmente, y que, a nivel familiar y escolar, se resolvía manualmente: se escribían



los textos a punzón. La introducción de estas impresoras en las escuelas constituye un gran avance.

Para los chicos con problemas motores se adquirieron brazos de apoyo, pulsadores, mouses ampliados. A veces uno no termina de darse cuenta que un mouse contiene en sólo tres botones una gran cantidad de funciones y cómo es necesario expandir ese movimiento para que todos los chicos puedan expresarse, aprender. Hemos equipado 1.902 escuelas con los kits adaptativos. Aquí, las tecnologías del Programa funcionan como verdaderas rampas digitales que acortan la brecha social y educativa.

En este sentido, el Programa Conectar Igualdad es una política universal. Llega de manera completa a todas las escuelas. No funciona a nivel de piloto. Son todas las escuelas públicas de educación especial, todas las escuelas secundarias públicas, todos los institutos nacionales y provinciales de formación docente. Toma el universo completo de corte.

El desarrollo tecnológico

Cuando pensamos en el impacto del Programa sobre el desarrollo tecnológico local, hablamos de un proceso de sustitución de importaciones muy importante en marcha. Esto no fue planificado, pero sí una oportunidad que se pudo aprovechar desde el inicio del Programa. Las primeras máquinas que se entregaron en 2010 y principios de 2011 eran completamente importadas. En las siguientes licitaciones, se establecieron porcentajes de equipamiento con componentes o fabricación nacionales. Las máquinas empezaron a ensamblarse en la Argentina. Se agregaron componentes, se agregaron cables y batería. Entonces, por un lado, tenemos el desarrollo de una mano de obra que aprendió a hacer un trabajo que no se hacía antes en nuestro país y, por el otro lado, el desarrollo local, la producción local de componentes y de computadoras. En este momento, estamos agregando valor local a las computadoras del Programa.

En relación al software, las máquinas nacieron con doble booteo, con un sistema operativo privativo y un sistema libre. En cuanto al segundo, se empezó con Ubuntu y, ahora, desarrollamos Huayra. Se

lanzó en septiembre de 2013, cuando se obtuvo la primera versión estable. Huayra quiere decir viento en quechua –por los vientos de cambio– y está programado en base Debian. Lo interesante de Huayra es, por un lado, que está pensado con una interfaz muy amable para los chicos y los profesores, muy accesible. Y, por otro lado, que incorpora producciones locales y regionales dentro de la plataforma. Por ejemplo, Mate, el escritorio de Huayra, fue desarrollado por un programador de software rionegrino. Ícaro, un programa de robótica, está desarrollado por un cordobés. Pilas es un programa de programación de videojuegos, dirigida a objetos, diseñado y programado por un desarrollador de la Capital Federal. Preciosa es una App de Precios Cuidados. Lo hizo un programador de Córdoba con el equipo de Conectar Igualdad. Artómico es una tabla periódica que hizo una profesora de Tierra del Fuego junto con sus estudiantes y un programador local. Es un proyecto que articula arte y tecnología. El equipo central de Huayra, que forma parte de los equipos de Conectar Igualdad, desarrolló la plataforma desde un sistema operativo libre. El repositorio está en la nube. Su desarrollo está documentado y, también, disponible en la nube. Se trata de código abierto con posibilidad de ser modificado, cambiado, resignificado y copiado sin pagar licencia y sin piratear. Porque queremos transmitirles a los chicos que no es necesario pagar o cobrar por todo. Porque, si no, es piratería y estamos cometiendo un delito. Por otro lado, los desarrolladores locales se incorporan a la plataforma para enriquecer el proyecto.

La computadora, ya desde 2013, tiene televisión digital en el marco de Argentina Conectada. Se puede ver televisión digital en HD sin tener que pagar cánones; no requiere conexión a Internet. En la Capital Federal se ven 22 canales. En el interior, dependiendo de las antenas, se ven más o menos canales, pero se ven todos los canales de aire, lo que también consideramos una convergencia de tecnologías y políticas públicas.

El impacto del Programa Conectar Igualdad en la enseñanza y en el aprendizaje

Cuando pensamos el impacto del Programa en la enseñanza y en el aprendizaje, tomamos tres grandes dimensiones de trabajo: el acceso al



hardware y software a través de las computadoras, los contenidos que están preinstalados, y la formación y actualización de los docentes.

Ya he descrito el hardware y el software de las netbooks. Las computadoras vienen con contenidos preinstalados, aplicaciones. Los profesores y estudiantes pueden agregar todo aquello que están usando, que desean y les parece necesario para las clases, pero cuentan desde el momento de la entrega de la netbook con una cantidad de contenidos disponibles.

Hay diversas propuestas en marcha a propósito de la formación y actualización de los docentes, desde el postítulo en Educación y TIC que ofrece el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), los componentes TIC del Programa Nuestra Escuela, el proyecto Escuelas de Innovación de ANSES y una cantidad de iniciativas locales, regionales, municipales y provinciales.

Algunas preguntas tienen que ver con cómo posicionarnos frente a las tecnologías y para qué queremos las netbooks en las escuelas. Hoy tenemos una cantidad de experiencias realizadas y de investigaciones en la materia. ¿Qué queremos hacer con las tecnologías? ¿Para qué nos ayudan en educación? ¿Es posible pensar la cultura, la economía, la cognición, la comunicación, la subjetividad, por fuera de las tecnologías? ¿Qué significa la escolarización en el siglo XXI? ¿Cómo atraviesan las tecnologías las prácticas escolares y el capital cultural de la ciudadanía?

Creo que se encuentra en construcción un nuevo paradigma que busca, desde el Estado, la generación de políticas de inclusión tecnológica en diversos campos científicos, productivos y, también, en el campo educativo. Los estudiantes que recibimos hoy en las escuelas son diferentes a los estudiantes que nosotros fuimos. Estamos enseñándoles a chicos que piensan y se relacionan con las tecnologías de maneras muy diferentes a como lo hicimos nosotros hace una, dos, tres décadas. Me parece muy interesante el tema de la incorporación de términos en los diccionarios estudiado por Michel Serres (2013). Este filósofo señala que los diccionarios del siglo XIX y del siglo XX, al actualizarse cada 20 años, incorporan entre cuatro mil y cinco mil palabras. Hoy, en la misma franja temporal, se incorporan unas treinta y cinco mil palabras. Estos términos, estas acepciones, son sustantivos,

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

objetos, cosas, pero también adjetivos, adverbios, expresiones que construyen sentido. Acá hay un cambio acelerado en la apropiación del mundo que, en buena medida, se relaciona con las tecnologías, donde, evidentemente, los jóvenes que interactúan con ellas también son diferentes. Ellos y ellas tienen celular, acceden a cualquier persona por teléfono, los móviles tienen GPS, las computadoras tienen Internet, se puede acceder a cualquier saber, información, datos. Esa relación con el conocimiento, entonces, también es diferente. Y construye representaciones, identidades, un habla y un pensamiento diferentes.

La tarea es poder abordar esas diferencias, que constituyen complejidad, con sentido y de manera creativa dentro de las escuelas. La tarea desde la escuela es abordar esa complejidad porque el pensamiento lleva tiempo y requiere ser enseñado. Hay que enseñar a pensar. Frente a una propuesta mediática muy fragmentada, el desarrollo del pensamiento sigue llevando tiempo. Lleva tiempo pensar, sigue llevando tiempo reflexionar, inventar, producir, rever lo hecho, analizar y proponer caminos alternativos. Los principios de continuidad de la experiencia enunciados por John Dewey en 1938 continúan hoy vigentes.

Las tecnologías aparecen investidas como herramientas portadoras de inteligencia, tornándose, de este modo, invisibles. En este sentido, son reorganizadoras del funcionamiento mental y de las capacidades. Ellas promueven el desenvolvimiento de competencias, producto de la relación entre las estructuras de la mente y las propiedades de las mismas tecnologías. Las herramientas mediadoras remiten al concepto de andamiaje y la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). Es central el aporte de las neurociencias, en tanto postulan que la estructura y la conectividad del cerebro pueden cambiar con la experiencia, apoyándose en la plasticidad cerebral. Las implicancias para el aprendizaje por imitación y por visualización son importantísimas, especialmente desde que se descubrieron las neuronas en espejo y su participación en el aprendizaje específicamente humano (Necuzzi, 2013).

Las experiencias transitadas por las personas a lo largo de su vida diversifican y complejizan los esquemas de que éstas disponen para vivir sus vidas. Allí las tecnologías son centrales en la medida en que permiten integrar sistemas simbólicos que favorecen y estimulan el



desarrollo de la inteligencia y trazan puentes cognitivos entre éstas y la construcción de la autonomía, los momentos de ocio y entretenimiento y la disminución del sentido de fracaso académico y personal de los jóvenes.

La convergencia tecnológica de los dispositivos habilita el trabajo con la diversidad y posibilita atender a las inteligencias múltiples desde múltiples puertas de entrada. Se trata de un modelo ecológico y contextual que abre a la noción de entorno, trascendiendo la mirada instrumental de la tecnología. El entorno no está ligado a los artefactos sino a un sistema simbólico y social y constituye una nueva manera de enfrentar la asimilación del conocimiento y nuevas formas de establecer comunicaciones. El entramado biopsicosocial desafía a construir entornos en los cuales los valores de las personas pueden expresarse y desarrollar sus competencias.

Las estrategias didáctico-pedagógicas plantean un diálogo entre las funcionalidades de las personas y las tecnologías, haciendo uso de la convergencia que habilita estímulos multisensoriales. En este marco, recuperar la noción de trayectorias escolares articula las biografías personales de los estudiantes y las oportunidades y barreras que presentan las instituciones educativas. El reto es configurar trayectorias que se constituyan en configuraciones de apoyo en el marco de entornos inclusivos. Los docentes ocupan un lugar central al amplificar la mediación construida por las tecnologías.

Las computadoras tienen que ir, no en el sentido del individualismo y el consumo que muchas veces prima en las propuestas de inclusión tecnológica comerciales, sino en el sentido de una escuela democrática, de ampliación de horizontes, de expresión personal y grupal, de producciones colectivas. Como afirmaba Edith Litwin (2008), una escuela democrática se propone ayudar a los estudiantes a hacer elecciones personales, racionales según una lógica respetuosa de los otros y a ejercer la ciudadanía. A plantearse de otra manera frente a las transformaciones del mundo del trabajo, donde sea posible el desarrollo de las vocaciones científicas, tecnológicas, culturales, en definitiva: personales.

El Programa Conectar Igualdad pone en manos de los jóvenes las tecnologías informáticas y con ellas todo su potencial comunicacional

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

y productivo. Hace las capacitaciones para los profesores y ofrece un escenario de ayuda y de infraestructura para pensar esta nueva relación con el conocimiento y con los distintos campos del saber. Por ejemplo, con la tecnología satelital, hace diez años el estudio de las imágenes satelitales era un conocimiento complejo que se abordaba solo a nivel de posgrado y hoy en día con las netbooks, una aplicación específica de lectura y análisis de imágenes, y las imágenes que provee la Comisión Nacional de Asuntos Espaciales, es algo que se puede enseñar en la escuela secundaria. Y esto es democratización del conocimiento. Porque esta tarea de enseñanza está pudiendo hacerse con todos los estudiantes y con todos los profesores de las escuelas públicas. Y no se trata de profesores seleccionados de nivel universitario o muy entrenados en un proyecto piloto, sino de experiencias realizadas con los profesores de las escuelas secundarias públicas argentinas que tenemos en cada barrio.

Las tecnologías representan la vía de inclusión de niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento, la posibilidad de participar activamente como ciudadanos, de informarse, de consumir pero también de producir información, contenidos y mensajes de forma crítica y responsable. El gran desafío es continuar garantizando el acceso a estos nuevos lenguajes culturales y sociales, promover los nuevos desarrollos al interior de las escuelas y las comunidades educativas, científicas y tecnológicas, y fortalecer el trabajo en pos de la superación tanto de las brechas digitales materiales como de las brechas simbólicas y cognitivas presentes en nuestra sociedad para el desenvolvimiento de un real ejercicio de la ciudadanía. Conectar Igualdad vehiculiza una política activa, un Estado presente que garantiza el acceso a las tecnologías y genera posibilidades y aperturas para la construcción de conocimiento y el desarrollo personal de los jóvenes estudiantes argentinos en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

DEWEY, J. (1938), "Experiencia y educación". Madrid. Biblioteca Nueva 2004.

LITWIN, EDITH (2008), "El oficio de enseñar". Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.



NECUZZI, C. (2013), “Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de las TIC”. UNICEF. Buenos Aires. Recuperado a partir de:
<http://www.unicef.org/argentina/spanish/Estado_arte_desarrollo_cognitivo.pdf >

SERRES, M. (2013), “Pulgarcita”. Argentina. Fondo de Cultura Económica.

VYGOTSKY, L. (1978), “Pensamiento y lenguaje”. Madrid. Paidós.

Capítulo III

Instituciones universitarias en tiempos digitales: desafíos, problemas y alternativas institucionales

Marta Mena

Son muchos los desafíos, problemas y alternativas que estos tiempos digitales nos plantean. Estamos transitando una época de mudanza, una época de cambios. Estamos avanzando en este proceso de pasaje de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento, asumiendo que abandonamos la sociedad industrial, basada en los estándares de producción industrial en serie. Estamos ingresando a una nueva sociedad que sustenta una importante valoración de la información y el conocimiento. En ella, cada persona u organización no sólo dispone de sus propios conocimientos, sino que tiene también una capacidad casi ilimitada para acceder a la información generada por los demás y el potencial de convertirse en un generador de información para otros. Esta sociedad a la que estamos accediendo y construyendo al mismo tiempo, nos desafía cada día tanto a los docentes en la universidad como a las instituciones universitarias mismas.

Según Manuel Castells (2006, 2005) esta es una sociedad en la que las condiciones de generación de conocimiento y procesamiento de la información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica centrada en el procesamiento de la información, en la generación de conocimiento y en las tecnologías de la información. Y agrega que esto ha generado una nueva estructura social: la sociedad red, una nueva economía, la economía global y, por último una nueva cultura: la cultura de la virtualidad real.

Esa nueva cultura de la que habla Castells, que conlleva una serie de nuevos conocimientos, nuevas formas de ver el mundo, nuevas técnicas, pautas de comportamiento y el uso de nuevos instrumentos



y lenguajes, está intentando permear profundamente nuestras instituciones universitarias, generando nuevos desafíos y problemas que deben enfrentarse. Al mismo tiempo, está produciendo interesantes alternativas institucionales para sumarse al cambio.

Ante este panorama es evidente que se requiere de una urgente toma de posición. Ya no podemos ver el mundo de la misma manera que lo mirábamos en la sociedad industrial. Si las condiciones de vida y de funcionamiento, no sólo industrial sino también cultural e institucional, han cambiado profundamente, si la vida diaria en los hogares, oficinas, fábricas, comercios y estructuras gubernamentales están impregnadas de estas nuevas lógicas, lenguajes e instrumentos, está claro que la universidad no puede ignorarlos. Al igual que la ciudadanía toda, la institución universitaria está siendo permeada por la nueva sociedad que le exige, no sólo un profundo análisis de sus características y propuestas para interpretarla más acabadamente, sino también una activa integración a la misma. Están soplando fuertes vientos de cambio. Habrá que ver si estamos dispuestos a izar las velas para enfrentarlos y avanzar o a amarrar la nave en puerto, en busca de mayor seguridad.

Desafíos

Muchos son los desafíos que nuestras instituciones universitarias deben enfrentar en relación con los cambios descritos en estos tiempos digitales. Desde su incipiente aparición a fines de los '90, venimos señalando y alertando acerca de algunos de ellos, que aún persisten, y constituyen la primera línea de preocupaciones y desafíos que la introducción de las TIC, como imperativo de la época, produce en las instituciones educativas de todos los niveles. Me refiero, por ejemplo, tanto al horizonte inclusivo que prevemos con su utilización, como a la posibilidad de exclusión que los nuevos modelos con uso intensivo de tecnología podrían producir.

Además del gran desafío de la inclusión educativa, estos tiempos nos plantean la imperiosa necesidad de cuidar también de manera especial la calidad y la pertinencia de nuestra oferta académica para poder realizar una verdadera inclusión democrática. El temor latente

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

de no poder superar esos desafíos, desata aún grandes debates en nuestras instituciones y ríos de tinta en los ámbitos de gestión y de investigación relacionados con estos modelos. Por ello, y por la profunda significación social que encierran, los desafíos de inclusión, calidad y pertinencia creo que son, aún hoy, los más fuertes compromisos que enfrentamos y que no deberíamos perder de vista.

Hechas las aclaraciones pertinentes acerca del valor y actualidad de los clásicos desafíos frente a la virtualidad, quisiera introducir algunas nuevas preocupaciones que creo deberán sumar las instituciones universitarias, no sólo para comprender más acabadamente estos tiempos digitales, sino básicamente para un mejor posicionamiento en la sociedad de la información y el conocimiento. Digo mejor posicionamiento y no supervivencia como muchos piensan, porque creo que la Universidad ha dado muestras a lo largo de su historia de una importante resiliencia.

La primera situación que considero desafiante en este momento, es el surgimiento, en forma permanente y paralela a las universidades convencionales, de espacios alternativos de información, creación y difusión de nuevas ideas que tienen una gran repercusión social, desarrollan algún aspecto central de la nueva sociedad y convocan y reúnen a destacados expertos, talentos, emprendedores y mentes creativas que producen y hacen circular ideas. Lo significativo de estos espacios, que interpelan fuertemente a la universidad, es que surgen fuera de ella, en principio no tienen contacto con ella, y parecen responder, y de hecho muchos de ellos lo hacen, a las características exactas de la sociedad de la información y del conocimiento, de modo que encajan de manera perfecta en esta sociedad y en estos vientos de cambio que venimos apreciando. Algunos de estos espacios alternativos por los que parecen estar circulando hoy las nuevas ideas y las últimas corrientes de innovación son, por ejemplo, los TED, algunos Consorcios como COURSERA y proyectos como Minerva University.

En primer lugar me referiré al fenómeno TED (del acrónimo en inglés que significa: Tecnología, Entretenimiento, Diseño) que es una organización sin fines de lucro que se dedica a diseminar “ideas dignas de difundir”. Esas ideas provienen principalmente de las ciencias, arte, diseño, política, educación, cultura, negocios, tecnología, desarrollo y



entretenimiento. Las charlas TED se encuentran disponibles en el sitio web de TED, en YouTube y en iTunes. Hay miles de charlas TED disponibles en varios idiomas y millones de reproducciones de las mismas.

En el año 2009, el programa se amplía y se crea TEDx para la realización de eventos locales organizados en forma independiente. De esta manera se han expandido en todo el mundo. De hecho, todos hemos sido testigos, en los últimos tiempos, de cómo la promoción, descripción y reproducción de los videos producidos bajo esta denominación se han viralizado en diferentes espacios de la sociedad con el apoyo de los medios de difusión y de las redes sociales. La universidad no ha permanecido al margen de este fenómeno ya que gran cantidad de docentes utilizan estos videos en sus clases como Recursos Educativos Abiertos, tanto en el sistema presencial como a distancia.

Por momentos y en algunos círculos se habla de “Tedificación” de la educación superior aludiendo, por un lado, al entusiasmo de alumnos y docentes por las temáticas desarrolladas y por el estilo de comunicación utilizado y, por el otro, a la intención de los docentes de copiar los criterios que utilizan los entrenadores de los expositores TED para mejorar sus capacidades oratorias. Es aquí donde podemos advertir que el fenómeno no consiste sólo en difundir buenas ideas e información innovadora, sino que trae consigo un modelo de comunicación muy efectivo para las charlas y los videos, aunque no necesariamente para la formación de la docencia universitaria. La enseñanza universitaria está intentando despegarse de una larga tradición transmisora para encarar una relación pedagógica centrada en la interacción y la interactividad, con un alumno activo constructor de sus aprendizajes. Para ello, se requiere más que un docente buen orador: un docente capaz de generar escenarios que promuevan en el alumno aprendizajes efectivos.

Estas apreciaciones sobre los TED no intentan ni desacreditar ni negar su eficacia en los ámbitos naturales de su surgimiento y desarrollo. Por el contrario, la increíble movilización que se produce en sus presentaciones presenciales, los millones de reproducciones en su sitio web y las incontables utilizaciones de los videos en los ámbitos más diversos, muestran la aceptación y valoración social de los mismos. Lo que estamos analizando es su impacto en las instituciones

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

universitarias y la interpelación que ese impacto implica en una institución milenaria que sin duda requiere renovación y reconfiguración estructural para integrarse a los nuevos tiempos Rama (2011); Tubella y Gros (2010). En fin, creo que la Universidad no puede ignorar ni aceptar acríticamente la instalación de nuevos modelos sin antes realizar un análisis de los mismos y el debate necesario al interior de su comunidad universitaria.

El otro fenómeno masivo que impactó fuertemente en la vida universitaria en los últimos años han sido los MOOC (del acrónimo en inglés Massive, open, online courses: Cursos masivos, abiertos y en línea) que fueron originalmente propuestos y difundidos fuertemente por consorcios no pertenecientes a universidades. Los MOOC tuvieron su año de estrellato en 2012, desatando una carrera en las universidades de todo el mundo, que los adoptaron y se disputaban el lugar de ser las primeras en producirlos. Este fenómeno, como el de los TED, también entró en la universidad sin que hubiera un espacio de reflexión previa acerca de su rol y pertinencia. Sin embargo, las primeras reacciones no tardaron en surgir y se produjeron durante 2013. Allí hubo muchas voces que mostraban cual estereotipo dos canales pero disímiles. Mientras que uno de ellos continuaba en la ola de entusiasmo creando, elogiando y reproduciendo estos cursos para miles de personas en todo el mundo, el otro canal mostraba el comienzo de la desilusión que esta propuesta disruptiva producía en muchas universidades.

Una de estas voces disidentes fue la de Gianpiero Petriglieri (2013) que analizó el esquema de los MOOC actuales en su artículo “Let Them Eat MOOC”, en el que expuso una fuerte crítica hacia ellos, pero desde un interesante punto de vista. Para él, este tipo de cursos pueden ser utilizados para la reducción de costos en aquellas instituciones académicas con problemas financieros, por lo que pueden convertirse en un arma contra los mismos docentes. Incluso, podrían empeorar la desigualdad educativa, en lugar de eliminarla, al proporcionar credenciales vacías en significado y en conexiones^[1].

En su reporte acerca de los MOOC en Edu Trends (2014), el TEC de Monterrey transparenta su adhesión a COURSERA^[2] y el rol que estos cursos cumplen en la institución.



IDEAS de Educación Virtual

La alianza Tecnológico de Monterrey-Coursera surgió tras definir objetivos particulares que beneficiaran a nuestra universidad, los cuales son los siguientes:

- Ofrecer al mundo la experiencia de un curso del Tecnológico de Monterrey.
- Llegar a nuevas audiencias y potenciar así la atracción de estudiantes a la Institución.
- Reforzar el posicionamiento como líderes en innovación y excelencia académica.
- Experimentar con el modelo híbrido en campus^[3].

La institución deja claro los objetivos de la incorporación, que son similares a los expuestos por COURSERA, centrados en un magnífico plan de marketing en momentos en que las grandes universidades enfrentan la reducción del número de alumnos. Este sinceramiento acerca de las intenciones de incorporación de los MOOC a la vida y a la oferta universitaria por parte de algunas universidades, ha alentado el debate y hoy, además de fuertes cuestionamientos a los mismos, hay nuevas aproximaciones basadas en el auténtico interés académico y pedagógico por renovar la Universidad. La idea actual que parece prevalecer es una actitud centrada entre la demonización y el entusiasmo acrítico: ni cerrarse a la posibilidad de incluirlos en algún tipo de oferta académica, ni incluirlos sin determinar su verdadero rol, estructura y relación con el modelo pedagógico sustentado por la institución oferente.

Hay muchos otros ejemplos de nuevos espacios que interpelan fuertemente a la universidad, que deberían ser analizados con mente abierta para también fijar postura frente a ellos: la Khan Academy, Minerva Project, Singularity University, entre otros. Deberíamos preguntarnos: ¿qué pueden aportar en este momento de replanteo? ¿de qué manera afectan al mundo de la educación superior? ¿por qué son exitosos en esta nueva sociedad? Muchas preguntas que aún nuestras universidades no se hacen o no terminan de responder.

En suma, esta situación de surgimiento de espacios alternativos de información, creación y difusión de nuevas ideas es uno de los desafíos que hoy debe enfrentar la universidad si es que quiere conservar el prestigio y/ o la hegemonía en la creación de conocimiento y

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

como formadora de las nuevas generaciones. No seré yo quien ponga en duda la vigencia de la institución universitaria con siglos de supervivencia y garantía de calidad. Sin embargo, tampoco me atrevería a cerrar los ojos frente a las nuevas tendencias y a los nuevos espacios que, con gran apertura, hoy interpelan fuertemente a la universidad. Las instituciones universitarias deben enfrentar ese desafío, revisar el análisis de su rol en la sociedad, sus objetivos y rediseñar algunas de sus estrategias para alcanzarlos poniéndolas a tono con esta nueva sociedad y con los tiempos digitales que corren.

Otro de los desafíos que enfrenta hoy la universidad tiene que ver con la fuerte tendencia a la internacionalización de la educación superior y con fijar postura en la tensión internacionalización-geolocalización^[4]. En este escenario, que estamos tratando de analizar y comprender, de conformación de la Sociedad de la Información y el Conocimiento y de globalización, se está estructurando con distinta dimensión e intensidad, una educación superior con crecientes componentes internacionales en un marco de integración de sistemas educativos a escala global, regional y/o subregional.

Más allá que este fenómeno sea visto de diferente forma por los distintos sectores, ya sea como una penetración de sistemas de educación externos o de movilidad docente y estudiantil, ese fenómeno está generando importantes tensiones tanto académicas, sociales y económicas como de incremento de la competencia, surgimiento de paradigmas educativos que confrontan con los tradicionales, incentivo de la mercantilización de la educación y la propia interacción en el escenario internacional. Todo ello va conformando un nuevo escenario de preocupación y/o ocupación por la conformación de una educación sin fronteras que sin duda marca tendencia en este siglo y le plantea un importante desafío a la universidad porque contribuye a transformar las bases de la educación en términos de currículo, de su funcionamiento a través de redes colaborativas y del rol de la movilidad.

Ante este escenario complejo se generan distintas posturas: en un extremo una postura de rechazo por sus carácter competitivo y mercantil y su drenaje de recursos humanos; en el otro extremo, al que las comunidades educativas son más proclives, una postura asociada



a la aceptación de la internacionalización por la renovación curricular, la incorporación de nuevos saberes, de nuevas modalidades educativas, la construcción de redes colaborativas que ella parece promover. Ambas posturas subyacen y están presentes en los escenarios regionales generando tensiones y constituyendo hoy un claro desafío para las universidades que deberán construir un modo de abordaje que, respetando las características, intereses e idiosincrasia de nuestras sociedades, puedan participar de sus ventajas para integrarse a la sociedad de la información y el conocimiento.

Es interesante mencionar aquí la postura de una autora mexicana, Jocelyn Gacel, para quien la internacionalización es la respuesta construida por la universidad frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización, es decir que, según la autora, la internacionalización constituye el esfuerzo de las instituciones de educación superior por adaptarse a este fenómeno. “Internacionalización y globalización son, entonces, dos conceptos diferentes, pero unidos por una misma dinámica. La globalización puede ser entendida como el elemento catalizador, mientras que la internacionalización sería la respuesta proactiva a dicho fenómeno por parte de los universitarios” (Gacel, 2000: 122).

Sabemos que muchos son los factores que hoy impulsan esta tendencia a la internacionalización, tanto los económicos, políticos, de mercado como los académicos y los tecnológicos. Por eso, para las universidades en tiempos digitales, constituye un desafío fijar postura no sólo frente a la utilización plena de las TIC con todas sus implicancias, sino también frente a sus fenómenos asociados como a la conformación de redes regionales e internacionales con producciones y ofertas académicas conjuntas (posgrados compartidos, sandwicks, movilidad) y también frente a la recepción de ofertas virtuales transfronterizas (preocupación no solo de las universidades sino fundamentalmente de los sistemas educativos nacionales y de las agencias de evaluación y acreditación para desarrollar dispositivos de defensa, protección de la calidad y de los intereses nacionales). Frente a todo esto debe fijarse una postura; lo que constituye un claro desafío en estos tiempos digitales que transitamos.

Problemas

Así como el tránsito por estos tiempos digitales nos enfrenta con desafíos varios, tenemos también problemas que subyacen desde generaciones anteriores de educación a distancia y otros que se agudizan en estos tiempos tanto por su persistencia como por las consecuencias que acarrearán y que están fuera de nuestro control. Los clásicos problemas de imagen social de la modalidad y de formación de sus recursos humanos aún persisten y nos preocupan, sobre todo teniendo en cuenta la necesidad de expansión educativa que estos tiempos plantean. Sin embargo, quisiera centrarme en un problema crucial que hoy enfrentamos y que está incidiendo de manera importante en el desarrollo de las ofertas virtuales.

En esta sociedad de la información y el conocimiento, las TIC cumplen un rol esencial en la creación y difusión de la información y lo han cumplido en la renovación de nuestra modalidad educativa, la educación a distancia. Por ello, a escala mundial, se están viviendo estos tiempos digitales, de virtualidad. Se ha inaugurado y estamos transitando el camino a la virtualización de la universidad, de su oferta académica con todas sus implicancias. Las universidades en todo el mundo están ensayando diferentes modos de ponerse a tono con esa realidad para no perder vigencia (universidades virtuales, bimodalidad, blended learning, OER, MOOC). Estamos inmersos en una sociedad que nos está compeliendo a realizar importantes cambios.

Desde este punto de vista, estos tiempos digitales parecen haber logrado no sólo una nueva imagen de la modalidad, sino además, la concreción de viejos sueños permitiéndonos alcanzar importantes logros de mayor interacción, interactividad, calidad y equidad e inaugurando además nuevas generaciones tecnológicas que ayudan a integrar más acabadamente las nuevas tendencias pedagógicas. Mientras tanto, en muchos de nuestros países de América Latina, los organismos de evaluación y acreditación, con el pretexto de la calidad, están mostrando una actitud evitativa y morosa frente al desarrollo de nuevas experiencias mediadas por TIC. No sólo la normativa existente que regula el desarrollo de la modalidad atenta contra su normal desenvolvimiento, sino que la misma actitud de las agencias y organismos



de evaluación y acreditación muestra desconfianza y falta de conocimiento de las bases pedagógicas, tecnológicas y organizativas de la educación a distancia. Estos organismos que son creados por los gobiernos para asegurar a la sociedad una educación pertinente y de calidad, parecen estar refugiándose y favoreciendo a los modelos educativos tradicionales con el pretexto de haber comprobado su calidad desde tiempos inmemoriales. No cuestiono ni la pertinencia ni la calidad de la buena enseñanza presencial, pero sí cuestiono la falta de renovación y adecuación de los sistemas educativos frente a las nuevas necesidades que la sociedad enfrenta y a los nuevos paradigmas y desarrollos.

Está claro que no somos nosotros, los que sostenemos y desarrollamos proyectos y carreras con modalidad virtual, los que estamos actuando de forma extemporánea en estos tiempos digitales. Por ello, no vamos a bajar las banderas y vamos a seguir argumentando y hasta peleando para lograr un estatus de mayor dignidad para la modalidad virtual dentro del sistema educativo en nuestra región. Es por todo lo dicho que sostengo que este es un problema central en este momento aunque sea extemporáneo.

Seguramente podremos señalar muchos otros desafíos y problemas que nos plantean, como nuestra obligación de estar al día con las permanentes novedades y desarrollos tecnológicos que aparecen en nuestro campo, carrera que intentamos no perder pero que nos resulta imposible liderar siempre. También sentimos la presión de adecuar cada día la gestión de nuestros programas virtuales para hacerlos cada vez más confiables y transparentes, tal como se nos reclama desde distintas instancias.

Tal como vemos el presente, la Universidad como institución educativa se enfrenta a una diversidad de futuros según sea la postura que adopte frente a estos temas. Los desafíos que he analizado y que hoy la interpelan fuertemente, influirán en su desarrollo y estructura. El surgimiento de nuevos actores en la educación superior, la internacionalización, la creciente regulación de las innovaciones basadas en actitudes de desconfianza, son factores que presionan y generan tensiones que deberán asumirse para superarlas. Su devenir dependerá, no sólo de la existencia de políticas públicas que la orienten o de una

gestión a la altura de las circunstancias y de los tiempos que corren, sino también de todos nosotros como actores comprometidos con el cambio y la calidad. Es importante que tengamos estos debates y nos permitamos dudar.

Referencias bibliográficas

CASTELLS, M. (2006)[1997], “La era de la información”. Tomo I, La Sociedad Red, Siglo XXI: México DF.

CASTELLS, M. (2005), “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”. Volumen 1, La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

GACEL, J. (2000), “La dimensión internacional de las universidades mexicanas”. Educación Superior y Sociedad, 11 (1)(2), 121-142.

PETRIGLIERI, G. (2013), “Let Them Eat MOOCs. HBR Blog Network”. Recuperado a partir de: <<http://blogs.hbr.org/2013/10/let-them-eat-moocs/>>

RAMA, C. (2011), “La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias”. Tegucigalpa: Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH).

TUBELLA, I Y GROS, B. (2010), “Volver del revés la universidad, acciones para el futuro próximo”. Barcelona: Editorial UOC.

Notas

[1] Extraído del Reporte de Edu Trends del Tecnológico de Monterrey. Mayo 2014. Recuperado de: <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/mayo14.pdf>

[2] Coursera es una plataforma de educación virtual gratuita nacida en octubre de 2011 y desarrollada por académicos de la Universidad de Stanford con el fin de brindar oferta de educación masiva a la población (Massive Online Open Course), con cursos en inglés y otros idiomas como el español, francés, italiano y chino. Coursera ofrece cursos gratis de temas variados a niveles universitarios pero abiertos a todos los sectores de la población.



[3] “Mooc en el Tecnológico de Monterrey”, en Edu Trends. Reporte de mayo 2014, página 13. Recuperado de: <http://www.sitios.itesm.mx/webtools/Zs2Ps/roie/mayo14.pdf>

[4] La geolocalización: proceso que generalmente es empleado por los sistemas de información geográfica. En este caso lo utilizo haciendo referencia al posicionamiento que define la situación contextual de una institución en un sistema de coordenadas determinado. Es información geográfica referenciada, con la clara misión de resolver problemas de gestión y planificación teniendo en cuenta la pertinencia.

Capítulo IV

Hacia la universidad bimodal: dimensiones de un proceso incipiente

Alejandro Villar

La idea de este capítulo es plantear algunas cuestiones como desafíos para las universidades latinoamericanas en el siglo XXI. En primer lugar, abordaré la globalización, la internacionalización, la posibilidad y el papel que tiene la educación virtual para generar una internacionalización y una movilidad, tanto docente como estudiantil. En la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) hemos empezado un proceso de movilidad estudiantil virtual. Tenemos uno bastante desarrollado de modalidad presencial y ahora estamos empezando con uno de modalidad virtual. En este punto, lo importantes es que estamos ante la posibilidad de que un estudiante, tanto de la modalidad virtual como de la presencial, curse en campus de distintos países con distintas estrategias pedagógicas, con compañeros de diferentes nacionalidades, enriqueciendo su formación y ampliando sus redes de relación. Esta oportunidad tensiona el tema de la homogeneidad, porque uno de los elementos que más interesa en la formación de los jóvenes es ver la heterogeneidad; cómo se vive en otros lados, valorar lo que se tiene, analizar qué es lo mejor... De alguna manera nos permite subjetivizar un poco nuestra realidad. En ese punto, la internacionalización es un problema en términos de desafío para la universidad actual.

Por otro lado, asistimos a la modificación de los patrones de producción. En este proceso, la universidad se encuentra tensionada por la necesidad de integrarse como un actor del desarrollo económico y social de los territorios donde está ubicada, mientras que continúa con su tradicional función de formación académica y profesional a lo que se suma la de la producción científica. En este punto, uno de los desafíos centrales que toca tangencialmente a la virtualidad, es el de



la relación de los estudiantes de la modalidad con el territorio. Territorializar la virtualidad parece ser un desafío interesante para nuestro sistema universitario.

El acelerado crecimiento de la matrícula estudiantil ha estallado en América Latina en los últimos diez años, a lo que Argentina ha contribuido ampliamente. Hay una presión de los jóvenes por estudiar y esto ha generado, entonces, una serie de planteamientos, trabajos, miradas, en donde se observa a la modalidad como una oportunidad para empezar a abordar esta problemática. De esta forma, se pone en juego el tema de la inclusión y se relaciona la concepción de la educación superior como un derecho y no una mercancía.

Presentaré brevemente las dimensiones de análisis y de problematización. Fundamentalmente voy a trabajar sobre cuatro dimensiones: la política, la administrativa, tecnológica y pedagógica. En la dimensión política, entendida como un espacio de construcción de poder y de legitimidad, la primera cuestión se relaciona con saber cuál es el lugar de la educación superior en la política educativa. Así, en la medida que la educación superior es entendida como un derecho, necesitamos pensar cómo satisfacer ese derecho de inclusión pero garantizando la calidad. Es imprescindible garantizar la formación de los jóvenes de nuestros países, que son cada vez más, conservando las exigencias de calidad de los sistemas de educación superior. En este sentido, la educación virtual viene también a ofrecer un espacio para pensar cómo trabajamos el tema de la inclusión, sobre el que hay mucho debate.

El otro punto que resulta central es la visión de la educación a distancia en las políticas educativas. Parece que, finalmente, estamos yendo en un proceso que nos lleva de la desconfianza y regulación normativa al tema del control de la calidad. Se hace referencia a la Resolución N° 1717 del Ministerio de Educación que rige sobre la modalidad virtual y que es absolutamente normativa y burocrática. Evidentemente, se ha quedado atrás ya que no refleja el desarrollo que tiene hoy la modalidad. Desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) se está trabajando para que esto cambie. Asimismo, es realmente muy preocupante la posición que tienen los organismos de control de acreditación de Argentina sobre el tema de la educación a

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

distancia, ya que todavía impera mucho prejuicio basado en el desconocimiento.

En este sentido, resulta paradójico que en las universidades donde se construye la punta del conocimiento muchas veces hacia el interior nos comportamos como una corporación muy conservadora. Las modificaciones nos cuestan muchísimo. Un pensamiento común, aunque estereotipado, es algo así como “Si yo he hecho esto como lo hizo mi profesor, y él lo hizo como su profesor y así hace ocho siglos que lo hacemos y hasta aquí funcionó, ¿por qué vamos a cambiarlo? Claramente hay muchas razones por las cuales tenemos que preguntarnos si lo vamos a cambiar; pero lo que es necesario señalar es que como sistema universitario, como corporación, tendemos a ser muy conservadores.

Retomando el tema normativo, resulta necesario pasar de este regulacionismo formalista al control de la calidad integral. Se trata, entonces, que una carrera sea evaluada independientemente de su modalidad por los criterios académicos, tal como se evalúan las carreras presenciales. De esta manera, también, se debe avanzar en la incorporación de los alumnos que cursan en la modalidad virtual a las pautas presupuestarias y que se los incorpore a la hora de evaluar y de asignar presupuesto. Desde el CIN se está trabajando en esto también. Se trata de poner en igualdad de condiciones el esfuerzo que hacen las universidades por los procesos de incorporación a través de la educación virtual de estudiantes.

Otro punto clave son los derechos y obligaciones de los docentes y los estudiantes. Los docentes universitarios de modalidad virtual tienen que concursar de la misma manera que los profesores presenciales pero adaptando la clásica “clase de oposición” a las demandas de la modalidad. Pero en la Universidad Nacional de Quilmes, si bien estamos concursando a los docentes que dictan exclusivamente en la modalidad virtual, todavía nuestro reglamento se basa en la modalidad presencial por lo que a un profesor de aquella modalidad que va a concursar se le pide una clase expositiva. Como se planteó, somos conservadores los universitarios. Pero, con esa limitación, el proceso de concursos significa el reconocimiento de los derechos políticos a todos los docentes de la Universidad. En el mismo sentido, se han reconocidos los derecho



políticos a los estudiantes de la modalidad. En 2010 se realizó una reforma por la que las carreras pasaron a depender de los respectivos Departamentos y se les reconoció los derechos políticos a los estudiantes y graduados. Se trata de una dimensión política a tener en cuenta sobre todo en las universidades públicas que nos gobernamos en forma democrática con auto gobierno.

La dimensión administrativa no es una cuestión menor cuando se empieza a pensar una universidad bimodal. Para el caso de la Universidad Nacional de Quilmes se trata de un desafío muy importante ya que estamos transitando un proceso de transición importante. Efectivamente, la modalidad virtual se construyó y creció prácticamente como una isla, separada de la universidad presencial. Esa etapa, que podríamos llamar fundacional, probablemente contribuyó a que creciera y se consolidara cuando no había muchas experiencias en el tema. Pero el actual proceso de integración, que comenzó con los aspectos académicos, demanda una nueva forma de gestión administrativa que vaya integrando a las dos modalidades en una administración de la bimodalidad. Esto resulta todo un desafío ya que, en términos de gestión, se puede decir que el actual sistema “funciona” y, como es sabido, una de las grandes premisas de la gestión pública es “si algo funciona, no lo toques”. Por lo tanto, se trata de un proceso lento y trabajoso.

Entonces, la administración bimodal, requiere pensar en aulas presenciales y virtuales; comisiones presenciales y virtuales y evaluar cómo se administra mejor. Así, cada institución lo debe resolver de forma particular para ir incorporando este desafío de la dimensión de la administración de la universidad bimodal.

La dimensión tecnológica, que al comienzo de este proceso era uno de los aspectos centrales, ha perdido esa centralidad porque actualmente es el menor de los problemas de la educación virtual. Esto se debe, entre otras cosas, a los desarrollos de código abierto que permite acceder a un campus virtual si la universidad dispone de un equipo técnico más o menos razonable para poder ponerlo en funcionamiento y administrar.

El tema, entonces, pasó a ser el de la infraestructura. En efecto, la cuestión es contar con una infraestructura, en términos de servidores

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

y conectividad, lo suficientemente poderosos como para sostener la demanda de tráfico que la modalidad requiere, particularmente con la incorporación de materiales audiovisuales y multimedia. Este es un aspecto muy conflictivo porque los equipos son cada vez más caros y la conectividad de calidad se encuentra concentrada en un pequeño número de proveedores que tiende a caracterizarse con lo que los procesos de licitación de estos servicios se vuelven cada vez más complicados. Para una universidad como la de Quilmes quedarse sin conectividad es como cerrar la mitad de su campus. El Estado Nacional, a través de la Red de Interconexión Universitaria (RIU), ha ampliado su cobertura y ancho de banda para llegar a los 50 megas que nos permitiría funcionar sin los otros servicios de conexión pero a una velocidad muy por debajo de las necesidades. Por lo tanto, se trata de un tema central.

Por otro lado, surgen los nuevos dispositivos como las tabletas y los teléfonos celulares para los cuales es necesario el diseño de los aplicativos para que se puedan vincular a los campus. Pero, el principal desafío llega de la mano de la televisión digital, que interpela a la producción audiovisual y multimedia. Se dispone de recursos económicos y personal para el desarrollo de la televisión digital. Entonces, el verdadero desafío que enfrentan las universidades es el de la producción de contenidos para la enseñanza universitaria. Se trata de empezar a pensar en producción de contenidos para la enseñanza no solo virtual sino también presencial, que pueden utilizar esos recursos. Obviamente, no es un desafío tecnológico sino pedagógico.

De la dimensión pedagógica voy a plantear un punto que tiene que ver con el conocimiento extendido y toda la oferta de conocimiento y material educativo que, junto con los repositorios, nos permiten acceder a textos de última generación, posibilitando que el conocimiento se encuentre al alcance de cualquiera. De cualquiera que sepa cómo buscar, cómo leer, cómo estudiar, cómo procesar, cómo entender. Y ahí la universidad tiene otro desafío.

En este nuevo escenario del conocimiento extendido, aquel que tenga cierta capacidad para aprender puede estudiar prácticamente todo por Internet. Pero, ¿cómo se acredita ese saber? ¿se necesita una acreditación? ¿para qué sirve ese conocimiento? ¿cómo responderá el



mercado de trabajo? De esta manera, a la universidad le queda la legitimidad de su capacidad de acreditación sobre los saberes que ha alcanzado un egresado de sus aulas.

Algunos elementos relevantes para el debate

La incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, permite suponer que el sistema universitario se va a ir encaminando hacia un sistema bimodal que, si bien permitirá el desarrollo de carreras dictadas enteramente en la modalidad virtual, va a tender a integrar cada vez más a las dos modalidades. En efecto, se puede observar que las carreras que se dictan enteramente bajo la modalidad virtual poseen, generalmente, un target de edad diferente, que por lo menos en el caso de la UNQ es muy marcado. Por otro lado, los jóvenes asisten a la universidad para formarse pero también para hacer otras cosas; van adquiriendo cultura universitaria, buscan novia o novio, hacen política, se involucran en proyectos de investigación y/o extensión, construyen ciudadanía...Entonces, para estos jóvenes, las ofertas de cursos virtuales son complementarias a su formación presencial. Pero, se presenta el desafío de incentivar al estudiante que estudia virtualmente para que también realice actividades presenciales en su universidad. En efecto, para que se integre al centro de estudiantes, asista a una conferencia, participe de un programa de voluntariado, de un proyecto de investigación y/o extensión universitaria... De esta manera, la formación en la universidad bimodal adquiere un doble sentido de circulación.

La educación a distancia, revolucionada por la incorporación de las nuevas tecnologías, permite que gente que por razones de distancia, de tiempo, o de oferta de carreras en su territorio, ya sea porque la carrera que quiere estudiar no está en la universidad del lugar en el que vive o que sencillamente allí no hay una universidad, pueda incorporarse al sistema de educación superior.

Otro elemento al que puede contribuir la universidad bimodal es la "terminalidad educativa". Uno de los principales problemas del sistema de educación superior argentino es el de la deserción. Algunos

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

estudiantes desertan tempranamente por distintas razones, algunos más tempranamente que otros. Pero hay muchos casos en que la vida se les complica. En la Argentina, muchos estudiantes empiezan a trabajar tempranamente, lo que prolonga sus carreras. Cuando eso ocurre, llegan las novias, los novios, los hijos, los trabajos lejos y tal vez les faltan 6, 7, 8 materias para recibirse y no pudieron seguir estudiando. Para esos casos la universidad puede ofrecerles alternativas a través de la modalidad virtual. Finalmente, es previsible, y hasta deseable, contar con un sistema y una oferta académica que permita que los estudiantes puedan empezar presencial y finalizar virtual; asistir a clases una vez por semana y cursar el resto en el campus virtual; dejar de asistir por un cuatrimestre y cursar en la modalidad virtual... Para la gestión de la universidad estas elecciones son indistintas.

Más allá de los estudios de grado, resulta obvia la oportunidad que el desarrollo de la modalidad virtual genera para la formación continua y el postgrado. En la sociedad del conocimiento, el título de grado es el primer piso que marca un camino de formación continua, de cursos y diplomas de postgrado, de actualización, de especialización y maestría. Aspecto que no sólo se relaciona con la carrera académica sino también con la formación y actualización profesional. Permite que aquellos que se encuentran insertos en el mercado de trabajo puedan acceder a la frontera del conocimiento con una dinámica y actualización impensada hace apenas unas pocas décadas.

La universidad argentina se encuentra ante el desafío de asumir el impacto que las nuevas tecnologías tienen en la formación universitaria. Se encamina a un sistema bimodal en el que subsistirá la educación presencial, el espacio físico, la necesidad de encontrarse, de contactarse entre los jóvenes, de hacer política, construir ciudadanía y generar experiencia universitaria. Pero, también, va a irrumpir la modalidad virtual de tal manera que cuando nos descuidemos vamos a estar en un sistema universitario bimodal que se animará a salir del closet.

Tercera parte

Los actores educativos en los escenarios digitales

Los actores educativos en los escenarios digitales

La creciente convergencia tecnológica y de medios en soportes digitales y redes condiciona, cada vez más, el contexto, los métodos y los modos en los cuales las instituciones educativas producen, reproducen y socializan el conocimiento. Se abren nuevas perspectivas que amplían los escenarios, los modos de producción y circulación del conocimiento, alcances de las disciplinas y los sujetos involucrados.

Las tecnologías digitales se encuentran presentes en las diferentes etapas de la investigación, la docencia y la extensión. Están allí tanto para su uso instrumental, como creando y permitiendo interpelar nuevos objetos de investigación, explorar métodos y alternativas didácticas inéditas o reelaboradas e, incluso, instando a reconsiderar los modos en que concebimos disciplinas y campos del saber a la hora de pensar estrategias formativas.

Esta parte del libro contiene reflexiones y experiencias que anclan en alguna de estos procesos de transformación de la práctica y el alcance de la enseñanza. La novedad y el sentido de las propuestas o experiencias educativas que abordan los trabajos de Carrió y Janson, Yeregui, San Martín y Álvarez, reside en que ponen el eje de la reflexión tanto en el tratamiento del contenido como en la consideración de los destinatarios del esfuerzo educativo, como protagonistas que se apropian de los medios tecnológicos con un sentido fuertemente activo y productivo.

Otro hilo que anuda a los cuatro trabajos enfatiza sobre las oportunidades y alcances para la creatividad, la narrativa, el diseño comunicacional y la escritura mediadas por las tecnologías digitales. Cada capítulo manifiesta el modo en que la integración de las tecnologías digitales exige profundos y conscientes procesos reflexivos sobre la propia práctica y sobre el juego dialéctico entre el proyecto, la programación y la puesta en funcionamiento de toda apuesta formativa.

Capítulo I

La transformación de lo Impensable (tomando una cucharada de la propia medicina)

Silvia Carrió y Jorge Janson

“Al alma hay que crearla,
Inhalar lo que respira,
Imaginarla, darle voz.
Encarnarla es la obra humana,
la humana fidelidad a sí,
lo poético es escucharla,
hacer de su soplo un verbo,
de ese verbo otro inicio,
otra única creación”.

Hugo Mujica

Esta es la historia de una transformación, el relato de nuestro recorrido durante la creación del curso semipresencial “Habilidades narrativas para profesionales de la salud”, en el campus virtual del Hospital Italiano de Buenos Aires.

Hace un tiempo tuvimos el deseo de posar la mirada sobre la estructura narrativa del encuentro entre el médico y el paciente. ¿Qué habilidades serían necesarias para hacer del encuentro una buena historia? ¿Esas habilidades suponían un don o podían aprenderse? ¿Cómo, de quién, en qué contexto? ¿Seríamos capaces de generar estas conversaciones en nuestro medio de trabajo? El interés en hacer de las habilidades narrativas un punto central de la práctica de los profesionales de la salud y la exploración conjunta de interrogantes nos animó a convertir ese deseo en una propuesta de curso presencial



en el Instituto Universitario del Hospital Italiano. Una vez instalado ese formato, ¿podríamos concebir hacerlo de otro modo? ¿Cuáles serían los principales obstáculos?

Nos proponemos compartir nuestra experiencia, el movimiento desde el lugar dónde partimos, el encuentro con nuestros impensables y nuestros descubrimientos durante el camino.

La historia de esta historia

Nos conocimos en 2010 en un consultorio del hospital donde ambos trabajamos, como médico y paciente. Ese encuentro fue inspirador; una historia trajo otra historia y produjo resonancias, el impulso de seguir una conversación que todavía continúa. Los dos veníamos con algunos antecedentes: Silvia como asesora pedagógica en la Escuela del Relato de Ana María Bovo y su tesis de maestría sobre Medicina Narrativa; Jorge, con su formación en las posibilidades del lenguaje hipnótico y la experiencia de ver cómo la palabra puede, efectivamente, tocar o modificar la salud de las personas. Nuestra conversación comenzó a ser generativa, co-construyendo en reciprocidad. Este modo de conversar permitió abrir espacios de conocimiento que se integraron a lo que ya había, con la naturalidad con la que una historia avanza. Cuando pudimos observar dónde estábamos, pensamos que el proceso de incluir un giro lingüístico en los encuentros con los pacientes implicaba habilidades que podían cultivarse, encarnarse, enseñarse.

Uno de los primeros pasos fue discutir un artículo de Churchill y Shenck (2008) que analizaba por qué algunos médicos reconocían en ciertos colegas una capacidad de acercamiento especialmente distinto con sus pacientes, no en lo técnico sino a través de lo que denominaron *habilidades sanadoras* (*healing skills*). Según estos autores, esos colegas tendían a ser más abiertos, se dedicaban a hacer las “pequeñas cosas” como saludar, dar la mano, mirar a los ojos. Se tomaban el tiempo para escuchar, permitiendo al paciente expresarse, explayarse, encontraban en él algo valioso. Quitaban barreras, se sacaban los guardapolvos, apagaban las computadoras, compartían la autoridad.

Ese artículo tenía el atractivo de hablar de “habilidades” más que de la necesidad de recuperar la humanidad perdida, de ser más compasivos y empáticos. Nuestro desafío era ir más allá de declaraciones de ese tipo, acerca de lo que “debería hacerse”, para aportar una perspectiva práctica, desde la experiencia, de conexión con los pacientes. Pero, en el artículo en cuestión, la discriminación o separación en partes de las habilidades sanadoras producía un efecto extraño: parecía que para que funcionaran uno tenía que seguir ciertos pasos: abrir la puerta, saludar, acercarse y escuchar. Algo de lo automático podía volver a suceder si se tomaba como una sistemática, un protocolo, un conjunto de nuevas reglas. Nos preguntamos cómo incluir, en este modelo, la contingencia y la singularidad de las situaciones y relaciones humanas.

Allí donde se posa la mirada se produce una definición ¿Es la definición anterior a la mirada o es el particular punto de enfoque el que produce la definición? La larga y provechosa tradición científico-técnica es, en este sentido, una mirada que se posa, y al hacerlo, rescata los elementos que necesita para su quehacer y deja otros como marginales. Este foco había hecho que la estructura narrativa del encuentro quedase más invisibilizada.

El primer impensable: un curso presencial

El resultado de estudiar las posibilidades de poner en el primer plano las historias, nos fue llevando. Lo que hasta hacía unos meses era inconcebible comenzó a ser menos imposible: empezar a imaginar un curso sobre cuestiones narrativas en la práctica de los profesionales de nuestro hospital, un centro de alta complejidad destacado y reconocido por su solidez científica y técnica.

Fue un ejercicio de imaginación y creatividad, no estábamos replicando un curso que hubiéramos recibido. ¿Qué queríamos que pasara? ¿Cuáles podrían ser los contenidos y las estrategias? Decidimos llamarlo “habilidades” porque queríamos cruzar una brecha entre la teoría y la práctica, y desarrollar actividades que facilitaran experimentar la importancia y la eficacia de escuchar y generar historias, encarnando todo eso en un modo de ser. Una vez alguien



quería escribir acerca de la vida en los monasterios medievales y preguntó cómo podía hacerlo...En principio, lo mejor sería ir a uno y pasar una noche allí. Así avanzamos sobre el primer impensable diseñando nuestro primer curso presencial. Elaboramos un programa y llevamos nuestra propuesta al departamento de posgrado del Instituto Universitario del hospital, como una oportunidad, una excusa para seguir encontrándonos y conversando.

El proyecto se aprobó y, durante tres años, pudimos abrir un curso bimensual en dos niveles, básico y avanzado, con un encuentro semanal de dos horas. En cada encuentro, dinámica tras dinámica, fuimos abriendo espacios para explorar las habilidades de preguntar, escuchar, resonar, percibir matices, entrar en la esfera del otro, expandir lo todavía no dicho, imaginar posibilidades, encontrar nuevos significados y metáforas, generar relatos alternativos y transformar la realidad de los problemas cristalizados.

El cultivo de las habilidades narrativas facilita salir del enfoque habitual, volver a poner en movimiento certezas y abrir una puerta a la posibilidad. Se nutre de ambigüedades, tonos y matices, múltiples niveles y metáforas, jugando con la polisemia del lenguaje, desde distintas voces y perspectivas. Nuestro curso busca poner en el centro del encuentro entre el profesional y el paciente la narración de la historia y aprovechar sus cualidades para, con ellas, hacer más posible un resultado favorable. Según Ortin y Ballester (2005) lo que convierte al relato en una intervención sanadora es la calidad del encuentro entre los participantes. Un encuentro de calidad, para nosotros, implicaba un reconocimiento mutuo, una creación conjunta, una co creación (Anderson, 2012).

No propusimos un decálogo, ni una colección previa de donde ir tomando historias como quien prescribe un medicamento. Si, como afirma Rosemberg (2011), la empatía radica en nuestra capacidad de estar presente, exploramos cada encuentro como un acontecimiento singular, único e irrepetible. Inspirados en Jullien (1999), con una lógica diferente a la de trazar un plan de antemano, creamos las condiciones y permitimos que las historias se construyeran en la aceptación y el aprovechamiento del potencial de cada situación.

El segundo impensable

Y fue así como se configuró un segundo impensable. Ya no era la posibilidad de trabajar estas temáticas dentro del hospital, porque eso ya estaba sucediendo con éxito. Nos enfrentamos a un segundo impensable porque estábamos muy cómodos: los grupos eran pequeños, nos sentábamos en ronda, servíamos un té exquisito, compartíamos lecturas y ejercicios, todos participaban delicada y oportunamente, como si nos conociéramos de mucho tiempo. Pero en uno de estos cursos se anotó Laura Magallán, coordinadora del campus virtual. Fue un problema cuando ella empezó a decir “¿Ustedes no piensan que esto puede ser virtual?”, “En el interior y en otros países también puede haber gente interesada, o aquí mismo personas que no puedan venir una vez por semana para estar dos horas y volver a su consultorio”. Nos parecía imposible: esta formación no podía ser virtual, ¡si el núcleo central de este curso era el encuentro! Nada sería igual sin el “cara a cara”, ¿cómo veríamos los detalles? Perderíamos la presencia, podíamos generar confusión y, además, tendríamos que cambiar las actividades y casi toda la bibliografía.

La sensación de poner todo en riesgo y nuestra resistencia inicial nos hicieron tomar conciencia de que el principal obstáculo éramos nosotros, nuestro hermoso curso presencial estaba anclado en supuestos, en una concepción que se había congelado. Si el propósito de nuestro curso era que nuestros alumnos ayudaran a otros a mover certezas, y nosotros no estábamos dispuestos a hacerlo, nos encontramos efectivamente en un problema. Habíamos hecho unos subrayados: presencia, encuentro. Ahora, esta oportunidad nos permitía hacer otros subrayados, inventar otra historia.

¿Presencial o virtual?

Nuestra primera aproximación fue intentar tomar el curso presencial y probar una conversión, locutar los Power Point, grabarnos o filmarnos haciendo lo que sabíamos hacer. Un cambio formal que no generaba lo que estábamos buscando. Decidimos escribir las clases, era más seguro, pero no imaginábamos cómo podía interpretar una persona



IDEAS de Educación Virtual

que estuviera lejos, lo que íbamos produciendo. Y entonces, ¿desistíamos o pensábamos todo nuevo?

Una transformación implica, más que un cambio de forma, un proceso global, abierto. Su resultado no puede planificarse ni preverse. Nosotros nos habíamos inspirado en valiosas experiencias pero también en nuestras lecturas y ese era un modo distinto de presencia. Tuvimos que recordar y subrayar algunas de nuestras principales premisas:

- El “no saber” puede abrir un espacio de libertad.
- Lo presencial no garantiza presencia.
- La comunicación no es un tubo o un carril.
- Toda comprensión es una interpretación.
- La potencia está en la polifonía de voces y relatos.

¿Cómo salir de la dicotomía presencial o virtual? No podía haber sólo dos alternativas, ¿y si usábamos la y? Como en un diálogo, continuando a partir de lo que se venía diciendo, decidimos empezar a jugar con la posibilidad de un esquema semi presencial, con un primer tramo virtual, preparando el terreno, iniciando algunos contenidos, seguido de un encuentro presencial prolongado, que permitiera a los interesados del interior y del exterior hacer un solo viaje, y un último tramo virtual para avanzar en espiral, incluyendo nuevos temas mientras volvemos a pasar por todo, con otra profundidad.

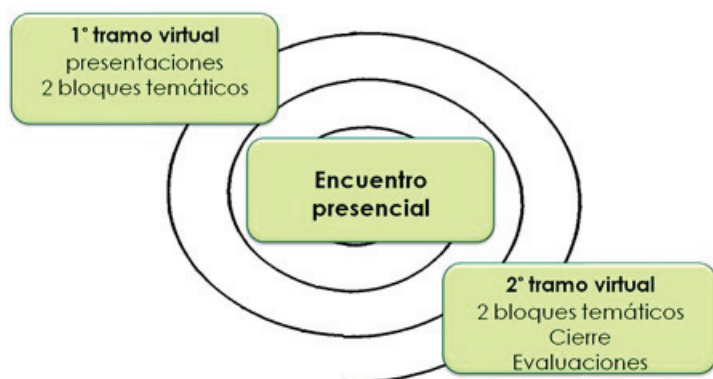


Figura 1

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

El curso actual dura ocho semanas:

- 1- Presentaciones y bienvenida.
- 2- La narrativa en la profesión.
- 3- La metáfora de la entrevista fértil.
- 4- Encuentro presencial.
- 5- El todo significativo.
- 6- Relatos eficaces.
- 7- Bloque de cierre.
- 8- Evaluación.

Usamos la plataforma educativa Moodle del campus virtual, con un foro de intercambio general, una pizarra Lino.it donde compartimos nuestra foto la primera semana y presentamos nuestros ecos y resonancias de lo que los alumnos van escribiendo. Escribimos una guía para cada módulo –que no es una clase– con la intención de introducir y despertar el tema. Esto es lo que hacemos, también, en un encuentro presencial, no decimos todo, creamos determinadas condiciones, enfocamos lo que nos interesa, o provocamos algo. Allí presentamos los recursos educativos indispensables y recomendados, las consignas para las actividades integradoras obligatorias que se suben a una galería de producciones, y actividades optativas, para la reflexión, que se comparten o no en el foro de intercambio.

¿Qué ganamos en esta modalidad?

- Pudimos integrar videos, lecturas e imágenes que teníamos dispersas y que en cursos anteriores habían despertado buenas historias.
- No usamos presentaciones PowerPoint.
- Orientamos los procesos con consignas que permitieron hacer foco en los textos y videos y apreciar cómo cada participante hacía su interpretación personal.
- Logramos estimular la escritura y preservar sus producciones, con más giros del espiral, para volver a ellas con relecturas y nuevos significados.
- Creamos un espacio de libertad, confiando en que cada uno podía aprovechar los materiales según sus necesidades.



- Nos enfocamos a mejorar nuestras preguntas como llaves activadoras de la conversación sin ser directivos ni explicativos.
- Mostramos en nuestras intervenciones y en las devoluciones a las actividades integradoras, cómo utilizamos los recursos que proponemos cultivar.
- Una polifonía de voces, todas presentes y todas con valor: el valor de tener una mirada, una perspectiva distinta.
- Tomamos una cucharada de nuestra propia medicina.

Pensamos que lo más importante de una historia no es su “enseñanza” sino su capacidad de despertar otra historia; esa es su potencia. Si la significación es un proceso interactivo, no necesitamos decir lo que queremos que se interprete, apelamos más bien a una provocación. La mejor forma que encontramos es usar metáforas y hacer preguntas abiertas, que desplieguen significados y conexiones, a partir de los materiales que vamos proponiendo.

Esta es nuestra experiencia; nos gusta pensarla como una historia de transformación. Si después de este recorrido conservamos alguna certeza, es que lo mejor que puede pasarnos –una y mil veces– es volver a abrir la puerta que conecta con nuestra vida creativa, aceptar el desafío de la imaginación.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, H. (2012), “Conversaciones, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia”. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHURCHILL, L.R. Y SCHENCK, D. (2008), “Healing skills for medical practice. Ann Intern Med, 149: 720-724”.
- JULLIEN, F. (1999), “Tratado de la eficacia. La inteligencia de hacer posible lo que parece inalcanzable”. Buenos Aires: Perfil.
- ORTÍN, B. Y BALLESTER, T. (2005), “Cuentos que curan”. Barcelona: Océano.

Capítulo II

Arte e investigación en el ámbito académico

Mariela Yeregui

Desde el espacio de la Universidad Nacional de Tres de Febrero hemos venido abordando problemáticas vinculadas a esta zona en la que la investigación, la creación, la reflexión y producción de conocimiento y tecnología confluyen, lo que nos llevó a reflexionar acerca de cómo dialogan las disciplinas y de cómo entra la tecnología en el ámbito académico. Entonces, la pregunta que surge es: ¿de qué hablamos cuando puntualizamos en la necesidad de incorporar tecnologías digitales electrónicas en el ámbito de la creación/investigación?, ¿de qué se trata esta incorporación? Más que de una incorporación creo que se trata de crear y de “hacer dialogar” y la cuestión es cómo la tecnología se integra, se aborda, se interpela, se pone en jaque dentro del ámbito universitario. Esto supone que la tecnología debería evitar toda incorporación acrítica y trascender la visión utilitaria que la circunscribe a la función de herramienta para ser usada en el quehacer profesional o en la práctica artística sin mediar cuestionamientos o preguntas. La intersección arte-tecnología supone un replanteo de los paradigmas estéticos tradicionales, una revisión de las posturas academicistas y ortodoxas en relación al arte y el comienzo de un diálogo entre la práctica artística y la investigación.

Esto es así porque las artes electrónicas suponen un enfoque que pone en relación diversas áreas del conocimiento –fundamentalmente, el arte, la ciencia y la tecnología–, proponiendo una labor que fomenta la dinámica transdisciplinaria. Dado su carácter eminentemente dialógico, el arte electrónico se ubica dentro del universo transdisciplinario puesto que configura un objeto que articula una pluralidad de lenguajes, encaramándose incluso en el terreno de la hibridad discursiva y estética. Pero, a su vez, el dialogismo se manifiesta



en el hecho de que las obras proponen una experiencia que aborda diálogos fluidos con otras áreas del conocimiento.

Así, el enfoque transdisciplinario no sólo propone la integración o diálogo entre las disciplinas, sino que va más allá aún al ubicar al sujeto en el centro de la escena: es el hombre el que debe llevar a cabo un viaje integrador por el vasto y diverso océano del conocimiento. La conciencia transdisciplinaria permite, entonces, tender puentes que rompan la mirada compartimentada y liberar al sujeto de los particularismos que imponen los ghettos del conocimiento.

A la hora de pensar este campo, aparecían muchas zonas disciplinares dispersas. Lo primero que propongo es ver cómo juega la tecnología en esa heterogeneidad, pensando vinculaciones posibles y a partir de ellas, los lugares de confluencia e intersección, los nodos de reflexión desde donde construir un objeto de conocimiento o de acción, un objeto de pensamiento o de creación. Esta operación implica que partir del centro del campo disciplinar no sirve si queremos trascender la visión de “usuarios tecnológicos”: es preciso empezar desde los intersticios de entrecruzamiento. Es en estas intersecciones que la tecnología parecería un disparador, un productor y un facilitador clave. De esta forma, la pregunta tecnológica se ubicaría en la propia base del recorrido.

Resulta claro que no hay una tecnología dada, que toda tecnología viene con una carga activa, de orden corporativo, ideológico y cultural. Entonces, es vital considerar qué implica ser artista que investiga en el campo tecnológico y que produce obras cuyo sustrato es tecnológico.

En muchas de las obras que se utilizan los nuevos medios en tanto “herramienta”, el artista se constituye en un usuario tecnológico. Hay un “uso” de la tecnología, sin que esta afirmación presuponga un juicio valorativo. Sin embargo, en las obras en que el artista se vincula con la tecnología en tanto productor, se pone a la tecnología en el centro de su reflexión, no ya como una mera herramienta de creación, sino como un lenguaje que despliega mecanismos singulares desde el punto de vista estético, cognitivo y conceptual y que supone nuevas estrategias de abordaje que, en definitiva, ahondan en el estrato epistemológico donde lo que subyace, la más de las veces, es un territorio

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

sinuoso y fértil al mismo tiempo. Trascendiendo la visión usual –en el campo de las artes y el diseño– de la tecnología como “herramienta de creación”, parto de la premisa de que hay un diálogo transversal entre el arte, la ciencia y la tecnología que no hace sino intermodificar cada uno de dichos campos. Es así que las artes electrónicas emergen como un espacio de intercambio y de interconexión de conocimientos, lo que permite articular miradas y actitudes, reflexiones y cuestionamientos en relación al individuo, la obra y su entorno.

En el caso de esta interconectividad entre áreas tan diversas como el arte, la ciencia y la tecnología –que entrañan prácticas y teorías, acción y reflexión–, el reto de emprender una dinámica de entrecruzamiento es por demás complejo. Sin embargo, el desafío no deja de ser estimulante, por un lado, y necesario, por otro. Re-pensar el campo no reside sólo en un quehacer especulativo sino que también reconfiguraría el espacio desde donde desarrollar la práctica artística, intelectual y educativa.

En este sentido, derribar las parcelas del conocimiento para hacer emerger dinámicas de creación que impliquen una imbricación mutua resulta un proceso obligado. Es importante que no sólo se pongan en juego dinámicas de acción. Tampoco que el proceso esté restringido al campo del quehacer, de la *tekne*. Es necesario reflexionar y tener una mirada crítica sobre el horizonte conceptual que abre caminos para diálogos que involucran a la obra como a los sujetos hacedores, de obra y de conocimiento, siendo ambos entidades indisolubles. Por ello, un enfoque que abreve en la mirada transdisciplinaria es fundamental para abordar y desplegar mecanismos que apunten a aspectos tales como la complejidad, la multidimensionalidad y la no-linealidad.

Desde una perspectiva fenomenológica, propongo que el logos no anteceda al pensamiento, sino que sugiero que es el propio pensamiento, la experimentación y la indagación la que genera conocimiento y lo materializa en objetos de creación. Parto de la base de que el objeto debe surgir a partir de la experiencia vivencial de campos relacionados transversalmente, en un entorno de diálogo intersubjetivo. El objeto es entonces la resultante de una dinámica de modelización del mundo a través de una aproximación creativa.



Durante el proceso de concepción, diseño y desarrollo de los proyectos artísticos tecnológicos, múltiples campos del conocimiento confluyen. Los periplos convocan aportes de disciplinas diversas y, muchas veces, sus hacedores hacen gala de perfiles heterogéneos y eclécticos en cuanto a su formación académica y profesional, lo que hace, muchas veces, que el proceso creativo sea más fructífero. Desde una dinámica de trabajo horizontal, lo artístico, lo tecnológico y lo científico se encuentran en una zona de franco intercambio. Modelar el universo estético de la pieza, concebir su arquitectura tecnológica –que no es sólo su concreción física sino que entraña a su vez aspectos conceptuales–, y pensar sus implicancias desde el punto de vista científico –transitando ciencias más duras hasta ciencias más blandas–, son condición de posibilidad de la propia obra. Este tipo de procesos son arduos y se extienden en el tiempo. Se emparentan mucho más con el trabajo de laboratorio que con la labor solitaria del artista en su taller.

¿Cómo amalgamar la reflexión y la experimentación artística en una relación de paridad? ; ¿cómo dar cauce a investigaciones orientadas a la práctica artística generando discursos que pongan en relación de equilibrio teoría y praxis? ¿es posible articular la investigación, la experimentación y la producción, estableciendo diálogos ricos entre diferentes esferas disciplinares? ¿es el campo del arte electrónico una caja de resonancia fértil para dar cuenta de estos cruces? Todas estas preguntas abren dimensiones posibles; todas ellas develarían posibles estrategias de acción en permanente proceso.

En el ámbito académico –más propicio para los procesos de investigación–, la práctica artística se visualiza las más de las veces como un recorrido en términos convencionales: formulación de hipótesis, recopilación de información, contrastación de la hipótesis, validación, conclusiones, etc.. Dentro de este enfoque, la contribución al avance del conocimiento que la obra plantea es un factor crucial para la investigación, reproduciendo así conceptos de raíz positivista que no hacen sino postular al progreso y a la necesidad de avance como factores esenciales del ámbito investigativo. Así, al abordar el aparato conceptual clásico es claro que resulta **incompleto, insuficiente y anacrónico** para dar cuenta o modelar procesos de investigación basados en la práctica artística. Para representarlos, comunicarlos, formalizarlos o

sistematizarlos adecuadamente se necesitan conceptos muy distintos a los vigentes y mucho más horizontalmente interrelacionados (transdisciplinarios), capaces de articular conocimientos desde perspectivas, tal vez menos legitimadas en el ámbito académico, pero más transgresoras en relación a normas fuertemente afianzadas y naturalizadas.

Desde otra vereda, la investigación basada en la práctica artística postula que esta práctica no debería ser sometida a reglas deontológicas, puesto que el arte presupone la permanente transgresión de las normas, por lo que el alcance de una tal “práctica” se relativiza a poco de andar.

En esta coyuntura, resulta esencial reflexionar acerca de cómo sería la implementación de la investigación ligada a la práctica artística. Generalmente la investigación se configuraría como un proceso teórico-práctico, en el que confluyen tanto procesos de creación de obra, como reflexión en formato escrito. La mayor de las veces el problema reside en el hecho de que las instancias evaluatorias se apoyan y observan con mayor facilidad en el correlato escrito, dado que se ajusta más naturalmente a los estándares convencionales de la prácticas de investigación, quedando relegado el trabajo creativo a una mera ilustración. Por este motivo, es imperioso que las universidades y sus áreas de investigación correspondientes empiecen a dar forma y a conceptualizar lo que la investigación basada en la práctica artística supone. Sin embargo, el panorama que se abre es poco homogéneo —escasa bibliografía, falta de sistematización de lineamientos conceptuales o pragmáticos, ausencia de protocolización en organismos o instituciones, poca formalización de los procesos, ausencia de profesionales idóneos que evalúen o legitimen institucionalmente la investigación, etcétera—, por lo que resulta vital avanzar en la definición de ciertos lineamientos generales.

Habría tres aspectos desde donde pensar lo distintivo de este tipo de investigación en relación a la tradicional investigación científica:

1. ¿Cuál es el objeto en la investigación basada en la práctica artística y en qué se diferencia con otro tipo de investigación?
2. ¿Qué clase de conocimientos compromete la práctica artística y en qué medida se relacionan con campos de conocimientos consolidados?



3. ¿Qué métodos y técnicas se utilizan y en qué se diferencian de otros campos del conocimiento?

Al avanzar en el estudio de las prácticas de investigación en el campo del arte, y al particularizar en el universo de las prácticas tecnológicas, resulta esencial reflexionar acerca de cómo sería la implementación de la investigación ligada a la práctica artística incorporando las peculiaridades de acción de la praxis electrónica. Generalmente la investigación se configuraría como un proceso teórico-práctico, en el que confluyen tanto procesos de creación de obra, como reflexión en formato escrito. Sin embargo, en el caso de la investigación basada en la práctica artístico-electrónica la confluencia transversal de diversos campos, su epistemología delinearía diversas complejidades.

Dado que el arte electrónico supone una relación entre ciencia, arte y tecnología, lo que implica una situación intersticial propia de las prácticas y del pensamiento transdisciplinarios, ¿cómo definir y visualizar este aparato epistemológico?, ¿cuáles son los rasgos diferenciales en relación a otras prácticas en el dominio del arte-investigación?

Es así que surge la necesidad de abordar dos aspectos sólidamente unidos y que comportan elementos indiciales para abordar una metodología de análisis y de reflexión. Ellos son:

- La PRAXIS. En tanto conjunto de operaciones exploratorias y experimentales a través de herramientas, materiales y lenguajes, en el marco de un proceso de creación. Llamo proceso a un conjunto de acciones guiadas por una pregunta desafiante cuyas instancias parciales de búsqueda de respuesta están signadas por estrategias especialmente diseñadas.
- La REFLEXIÓN. Como fuera señalado precedentemente, esta reflexión es una instancia indisoluble de la praxis. No se reflexiona a posteriori –en cuyo caso el discurso opera como ilustración de una obra–, ni tampoco a priori, en cuyo caso la obra ilustraría al discurso. La reflexión es una parte de la praxis y, al mismo tiempo, se acciona a partir de las ideas.

El nudo gordiano de la problemática –¿cómo amalgamar la reflexión y la experimentación artística en una relación de paridad?; ¿es posible

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

pensar en una metodología específica?; ¿cómo sistematizar las investigaciones orientadas a la práctica artística generando instrumentos que pongan en relación de equilibrio teoría y praxis?, etc.– puede encontrar un territorio de prueba y examen en la experiencia de los artistas electrónicos.

El desafío es interpelar a las tecnologías desde el rol de sujetos-productores, elaborando trayectos de pensamiento y creación que supongan trascender las contingencias de las herramientas digitales. Esto lo que nos propusimos al abordar esta problemática en un ámbito académico. No se trata de formalizar procesos educativos basados en la idea de transmisión. Se trata, por el contrario, de generar miradas que apunten a la creación integral de lenguajes tecnológicos, con una fuerte base en la investigación y que trasciendan los devenires del sinnúmero de herramientas tecnológicas que tenemos hoy a nuestra disposición. Por otra parte, las herramientas caducan más o menos rápidamente.

Son importantes en nuestro ámbito los procesos de pensamiento y de creación en un sentido no de aplicación de saberes o tecnologías sino en una dirección que apunte a la producción de lenguajes y de discursos (artísticos y teóricos). Así, más que institucionalizar un deber-ser de la investigación, bajo pautas que estructuran y uniformizan los procesos de construcción de conocimiento, desde nuestro espacio académico nos proponemos crear un marco a partir del cual poder dar cuenta de nuevas formas de abordaje de los procesos de pensamiento y creación, de reflexión y de praxis, atravesados fuertemente por los paradigmas digitales. He aquí nuestro desafío.

Capítulo III

Dispositivo hipermedial dinámico “Memoria y Experiencia Cossettini”: una propuesta de prácticas abiertas y recursos compartidos “en(-)torno” a una mesa de arena

Patricia San Martín

El acceso y la producción abierta de conocimiento en sus múltiples dimensiones, concebidos en sus aspectos sociales y técnicos como derecho irrenunciable, continúa interpelando al sistema educativo público, en sus diversos niveles y modalidades, sobre cómo llevar adelante propuestas inclusivas en nuestra contemporaneidad físico-virtual. En este sentido, nuestra experiencia de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+I), concretada en el marco del Programa interdisciplinario “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”, se ha orientado hacia la construcción participativa de diversos dispositivos devenidos de requerimientos concretos. Tal fue el caso del Campus Virtual de la UNR a partir del 2008, Telares de la Memoria en la Comuna de Wheelwright desde el 2010 (San Martín, Andrés y Rodríguez, 2014), entre otros.

En 2014, hemos abordado la puesta en valor en la web del Archivo Pedagógico Cossettini, patrimonio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), alojado físicamente en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE– dependiente del CONICET y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

En la figura 1, podemos observar el portal audiovisual del IRICE diseñado a partir de la obra del artista rosarino Adolfo Nigro y de diversos fragmentos sonoros. En la línea superior a la derecha, se encuentra el ícono correspondiente al Archivo Pedagógico Cossettini; en el

mismo podemos acceder a información general, publicaciones en acceso abierto depositadas en el Repositorio Hipermedial de la UNR (comunidad IRICE), actividades académicas, entre otras cosas. De igual forma, se pueden explorar las distintas líneas y programas de investigación que desarrollamos en el instituto, la revista IRICE, noticias y videos institucionales. Cabe mencionar que este espacio web se ha configurado utilizando un entorno académico abierto (OAE, Open Academic Environment, APEREO), que posibilita el trabajo colaborativo y en red.



Figura 1. Portal IRICE (<http://www.irice-conicet.gov.ar>)

El Archivo está conformado por una colección de documentos que resguarda la trayectoria de las maestras Olga y Leticia Cossettini, quienes junto a un grupo de maestros llevaron a cabo un proyecto educativo experimental en la Escuela pública N° 69 “Dr. Gabriel Carrasco” de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, entre los años 1935 y 1950. Cabe mencionar que a partir del 2010, el IRICE ofrece a la comunidad La valija del archivo que ha visitado ya distintas instituciones escolares y de formación docente argentinas, despertando un creciente interés. Si bien la valija es movilizadora por su contenido (fac-símiles de alta calidad), existen limitaciones físicas sobre la cantidad de objetos a transportar y sobre la concreción de las visitas a todos los lugares donde es requerida ya que, por disposición institucional, debe

ser mostrada por miembros del Archivo. A su vez, hemos detectado en las distintas regiones del país donde ha viajado la valija, que más allá de la observación detenida y diálogo sobre sus materiales, es necesario que los docentes y estudiantes de profesorado y magisterio puedan contextualizar con mayor profundidad la perspectiva pedagógica de Olga y Leticia Cossettini en su dimensión histórica para poder reflexionar sobre las actuales prácticas. Entonces, nuestra propuesta, a la que hemos denominado Dispositivo Hipermedial Dinámico Memoria y Experiencia Cossettini, ha sido concebida como un espacio mediatizado de prácticas abiertas y recursos compartidos, que invita a explorar y resignificar en la práctica educativa actual, una de las más relevantes experiencias de Escuela Activa de la primera mitad del siglo XX en Argentina. En atención a los límites de esta presentación, a continuación nos introduciremos brevemente en el marco teórico-metodológico que fundamenta nuestro trabajo. Luego abordaremos las principales características del diseño y desarrollo del dispositivo para finalmente arribar a las conclusiones.

Breve marco teórico metodológico

El devenir histórico de la mediatización da cuenta de las N-dimensiones que se entran en la materialidad física del extenso campo que involucra el cuerpo, las acciones y los objetos situados en un espacio-tiempo habitado, y lo configurado por lo virtual en sus dimensiones de pensamiento, acto, discursos y artefactos. Dada la diversidad de necesidades y problemáticas de acceso observadas con respecto a la utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la construcción de conocimiento, en nuestra tarea como docentes e investigadores en el ámbito de lo público, fuimos construyendo a lo largo de más de quince años la noción de “Dispositivo Hipermedial Dinámico” (DHD).

Proponemos al DHD como una red sociotécnica, conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilita el acceso en igualdad de posibilidades a la producción y diseminación de conocimiento público a partir de un contexto situado. La construcción de un DHD se sustenta en el desarrollo de actividades que pueden



estar relacionadas al campo educativo, investigativo y/o de producción cultural mediante la interacción responsable entre los miembros participantes bajo la modalidad de taller, utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de las TIC (San Martín, 2008).

Es preciso atender las necesarias condiciones socio-tecnológicas de producción-reconocimiento/reconocimiento-producción (Verón, 2013) del DHD configuradas bajo criterios de textualidad inclusivos; donde las formas, soportes, grados de mediatización y soluciones tecnológicas para el desarrollo social se discutan y construyan entre todas y todos, centrando los esfuerzos de las propias decisiones en el bien conjunto como derecho irrenunciable.

Siendo este acervo documental de invalorable significatividad para el campo educativo nacional e internacional y, teniendo en cuenta la misión de investigación, formación y vinculación tecnológica y social del CONICET y la UNR, proponemos un modelo de puesta en valor del mencionado archivo que no sólo proporcione el acceso abierto a sus valiosos materiales sino que promueva la participación activa tanto de académicos como de maestros, profesores y estudiantes convocados por la problemática educativa.

Entonces, el DHD Memoria y Experiencia Cossettini, invita a desplegar una trama hipermedial devenida como práctica (obra) abierta e inclusiva para la construcción de conocimiento, donde se producen, comparten, discuten y diseminan documentos y recursos digitales a partir de los requerimientos contextuales de quienes participan y sostienen dicha red. En este sentido, adscribimos al enfoque socio-técnico (Thomas, Fressoli y Santos, 2012), concebido como un abordaje sistémico complejo que provee los criterios fundamentales a considerar para llevar adelante la construcción de diversos DHD sostenibles en el tiempo, y su análisis evaluativo. Por tanto, desestimamos la adopción de terminologías o marcos de acción que representan y/o heredan modelos sociotécnicos hegemónicos y neoliberales que, por lo general, resultan insatisfactorios a la hora de reflexionar acerca de las necesidades reales de nuestra ciudadanía e imposibilitan un abordaje complejo de los desarrollos requeridos.

Siendo el DHD por definición una red sociotécnica diversa, heterogénea y accesible, tanto en sus aspectos sociales como tecnológicos;

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

para construir el andamiaje socio-técnico necesario no requiere a priori de la determinación completa de todos los componentes TIC, pero sí de una dinámica de participación de actores relevantes en la propuesta a desarrollar. Desde esta perspectiva, la identidad de los actores no se define en vinculación a su competencia digital (nativo, migrante, por ejemplo), sino que se configura según su rol social ligado a los saberes contextualizados que habilitan los horizontes propositivos de acción y producción creativa del DHD. De esta manera, se evita una generalizada regulación instrumental sobre nuestra identidad individual y grupal, que opera explícitamente como negación de lo que somos en nuestra potencialidad como comunidad, inhibiendo y condicionando modelos creativos en cualquier campo del conocimiento y/o desarrollo socio-técnico local.

En referencia a lo expuesto, los procedimientos metodológicos puestos en obra y el DHD en sí mismo, pueden considerarse como una Tecnología para la Inclusión Social dado el criterio dinámico de adecuación socio técnica adoptado, cuyos fundamentos los encontramos en el marco conceptual de los sistemas socio-tecnológicos (Bijker, 1995). Así, nuestro posicionamiento plantea una fuerte ruptura con la concepción paradigmática lineal de las “tecnologías apropiadas”. Valga también nuestro disenso hacia la adopción acrítica de modelos pedagógicos mediatizados por las TIC, que no dialogan en profundidad con una formación pública inclusiva y abierta a la construcción responsable y democrática de conocimiento. En este sentido, resulta apropiado recordar las palabras de Olga Cossetini (1947), en su conferencia “Pedagogía de la Perversidad”:



A la escuela y al maestro les incumbe parte importante en la lucha. Es deber de ellos mantener el espíritu democrático de la educación y procurar mejorarlo respondiendo a las necesidades de los pueblos. Mantendrán vivo el sentimiento de la libertad y lucharán contra todo principio que pretenda eliminarlo. Estarán contra toda pedagogía que pretenda exaltar la fuerza física sobre la inteligencia, que inculque el predominio de naciones, de razas o de religión. Escuela y maestro tienen el deber de impedir que el niño sea utilizado como instrumento de determinados dogmas políticos. Escuela y maestro defenderán al niño del texto único, que hará de él un ciego mental. Escuela y maestro defenderán al niño de la obediencia y la violencia. (p.10).



En esta dirección y, en atención a los derechos sociotecnológicos, convocamos a reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los vínculos intersubjetivos para la construcción participativa y contextualizada de conocimiento abierto, sin sumar nuevas barreras devenidas del marcado crecimiento escalar de la mediatización y la “industrialización globalizada” de la educación. Entonces, recordemos también que, en torno a una mesa con forma de amplio cajón redondo rellena con un poco de arena, se abordaba la formación docente de las maestras normalistas argentinas en la década del 1920. Utilizaban la mesa de arena para realizar todas las experimentaciones necesarias anteriores a la conceptualización abstracta: se recuperaba lo hallado en las exploraciones campestres y ciudadanas y, junto con los registros de vivencias, se transformaban dinámicamente los hallazgos en materiales de estudio. Maquetas, formas, experimentos que se discutían y concretaban en forma colaborativa intercambiando la diversidad de miradas. El encuentro con dicha experiencia provocó, hace ya varios años, plantearnos que un entorno colaborativo (software) debería concebirse rescatando el sentido de esa mesa de arena. Hoy, a casi 100 años, proponemos un DHD para la construcción de conocimiento en el amplio campo de las Ciencias de la Educación, como metáfora de aquella tecnología y memoria de aquellas experiencias relevantes.

Sobre el diseño del DHD

Los itinerarios de Memoria y Experiencia Cossettini, se configuraron, principalmente, utilizando las funcionalidades de un entorno colaborativo (“Sakai-CLE”, Collaborative Learning Environment–Sakai 10.1, APEREO). Los itinerarios parten desde cuatro claves ^[1] de entrada (Figura 2) presentando contenidos en variados formatos digitales.

- Niñ@s y ciudadanía: contiene material referido a las Misiones Culturales Infantiles y al Centro Estudiantil Cooperativo: programas, fotografías, artículos, la revista que difundían internacionalmente “La voz de la Escuela” que contenía trabajos de alumn@s y estaba ilustrada de forma original con sus acuarelas.
- Niñ@s expresiv@s: se presentan cuadernos de alumnos, acuarelas (de distintos tamaños), fotografías de muestras en el museo

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

Castagnino de la ciudad de Rosario y otras producciones de la experiencia 1935-1950, guías para componer con TIC, juegos interactivos, enlaces a canciones, ballet, cuentos que se referencian como materiales de clases, películas sobre la experiencia.

- Red social “Olga y Leticia Cossettini”: se accede a manuscritos inéditos, la carta donde Olga responde por su cesantía, epistolarios de distinta índole, artículos, enlaces a organizaciones internacionales y personajes que visitaron la Escuela N° 69 tales como Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Victoria Ocampo, Jorge Sábato, José Luis Romero, Quinquela Martín, entre otros.
- Diario de Maestr@: se presenta la perspectiva pedagógica a partir de la producción intelectual de Olga y de Leticia Cossettini y diarios de clases.



[Acerca de los itinerarios](#)

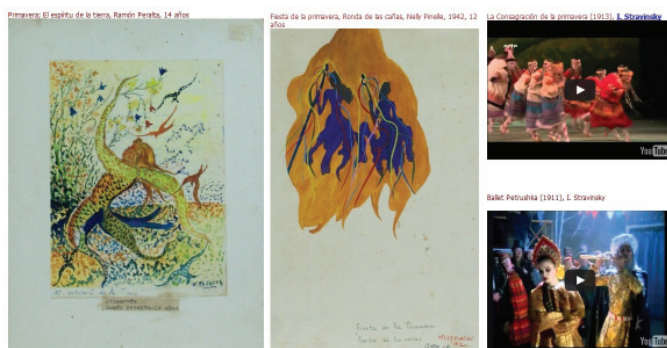


Figura 2. Portal Itinerarios Memoria y Experiencia Cossettini.

Además incluyen foros, wikis, enlaces externos, entre otras herramientas que promueven la interactividad. Así, quienes participen pueden dejar sus huellas acerca de lo que van explorando pudiendo a su vez, compartir y discutir las prácticas y/o investigaciones posibles de plantear o que ya se estén realizando bajo la mencionada perspectiva pedagógica, resignificadas desde su propio contexto educativo.

A modo de ejemplo, la figura 3 muestra un fragmento de una las páginas desarrolladas sobre los Niñ@s expresiv@s, donde se presentan por un lado distintas acuarelas de alumn@s de la Escuela N° 69, que ilustran las producciones de los niñ@s frente a la música y por otro, a modo de complementación, dos videos embebidos de los ballet rusos de Igor Stravinsky (1882-1971) que escuchaban en los conciertos “fonoeléctricos” realizados en el patio de la escuela, además del enlace externo a información relacionada sobre el compositor y sus producciones en ballet. A partir del estudio de la documentación disponible y de los propios relatos orales tanto de Leticia como de otros longevos participantes de la experiencia, sabemos que cada uno de estas escuchas musicales estaban acompañadas por informaciones sobre los artistas, análisis de rasgos estilísticos, instrumentales y otras particularidades, promoviendo una comprensión sensible de parte de los niñ@s y también de la comunidad en su conjunto cuando se realizaba en el marco de las misiones culturales infantiles.

2ª - El niño frente a la música: son impresiones de color, acuarelas y pláticas, que expresan la emoción recogida después de haber escuchado una pieza musical, durante los conciertos quincenales que forman parte del programa educativo de la escuela.



3ª - Grupo de siluetas de personas y de animales, alrededor de los cuales vive el niño.

Figura 3: Fragmento de página sobre Niñ@s Expresiv@s.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

La figura 4, corresponde al sitio de interacción de Red Social Olga y Leticia Cossettini. A la izquierda se localiza la columna de herramientas colaborativas.

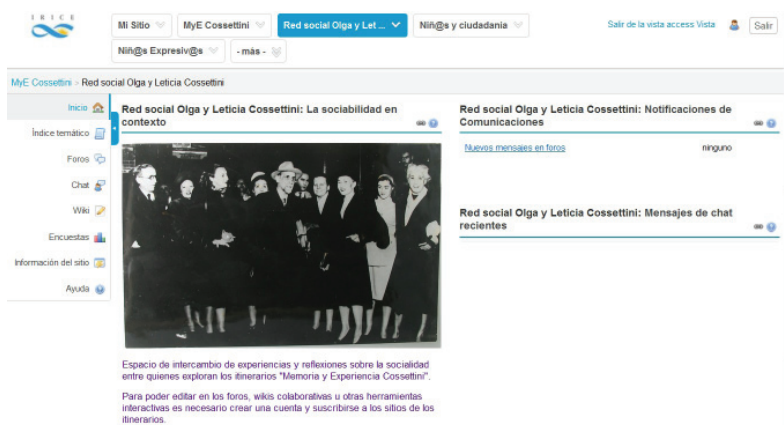


Figura 4: Inicio del sitio de interacción Red Social Olga y Leticia Cossettini.

Conclusión

Finalmente, el DHD Memoria y Experiencia Cossettini busca habilitar una opción compositiva abierta para la educación, una trama hipermedial de un libro infinito: un objeto dinámico en red que posibilita el fluir del pensamiento, la palabra y la acción. Siendo partícipes del DHD, lejos de cualquier rótulo que “digitalice” y excluya el despliegue de nuestros saberes e identidades singulares y diversas, somos responsables de activar en(-) torno a la mesa de arena, los telares de la memoria que nos constituyen en lo más profundo como trama social comunitaria. Telares de obras abiertas, de constructoras y constructores de cívitas que nos han dejado y siguen dejando huella con sus pensamientos, discursos y prácticas, habitando espacios físicos y virtuales que trascienden lo efímero, emergiendo como tiempo presente.

Referencias bibliográficas

BIJKER, W. (1995), “Of Bicycles, Bakelites, and Bulbs. Toward a Theory of Sociotechnical Change”. Cambridge: MIT Press.



IDEAS de Educación Virtual

COSSETTINI, O. (1947), “Pedagogía de la Perversidad”. Rosario: Archivo Pedagógico Cossettini. Transcripción digital Liliana Cossettini, Santa Fe, 2006.

SAN MARTÍN, P. (2008), “Hacia la construcción de un Dispositivo Hipermedial Dinámico”. Educación e investigación para el campo audiovisual interactivo. Buenos Aires: UNQ.

SAN MARTÍN, P., ANDRÉS, G. Y RODRÍGUEZ, G. (2014), “Construir la memoria plural”. Reflexiones acerca de una Comuna físico-virtual. La Trama de la Comunicación, 18, 221-229.

THOMAS, H., FRESSOLI M. Y SANTOS G. (Orgs.) (2012), “Tecnología, Desarrollo y Democracia”. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología - Universidad Nacional de Quilmes (IESCT-UNQ).

VERÓN, E. (2013), “ La semiosis social, 2. Ideas, momentos, interpretantes”. Buenos Aires: Paidós.

Notas

[1] <http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/public/Prueba%20portal>

Capítulo IV

La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad

Guadalupe Álvarez

Comenzaremos este artículo citando un ejemplo que planteó el filósofo estadounidense John Searle en el marco de una explicación sobre el concepto de intencionalidades compartidas: “Suponga que usted y yo estamos empujando juntos un auto. Cuando empujamos al mismo tiempo, no se trata solo de que yo empujo y usted empuja. No, yo empujo como parte de la acción de empujar que realizamos juntos” (Searle, 1992: 22. Nuestra traducción). La idea de que la fuerza ejercida por varios individuos juntos es diferente a la suma de las fuerzas individuales resulta interesante para justificar la importancia del tema que abordamos: la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales e interactivas en la universidad. Nos ocuparemos, específicamente, de identificar a partir del análisis crítico de estudios especialmente seleccionados, algunos problemas y oportunidades que genera ese tipo de procesos escriturarios. Consideramos que este punteo puede ser útil para investigadores o docentes que pretendan encarar una experiencia o investigación sobre la escritura colaborativa desarrollada en el nivel de los estudios superiores a través de tecnologías digitales.

La escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales

Desde hace varios años, se ha venido gestando un fenómeno que complejiza las tareas de escritura: muchas de ellas, en especial las realizadas a nivel académico y profesional, se llevan a cabo grupalmente



(Bair, 1985). Ede y Lunsford (1990), por ejemplo, a partir de un estudio con 700 profesionales que dedican mucho tiempo a elaborar producciones escritas, revelan que el 87% de ellos escriben de manera colaborativa.

La escritura colaborativa resulta compleja, entre otras razones, porque combina las características de los procesos escriturarios individuales con los propios de la colaboración. Así, Posner y Baecker (1992) identifican cuatro tipos de estrategias involucradas en estas prácticas:

- Estrategias vinculadas a la tarea, a partir de las cuales se asignan los roles de los integrantes del grupo (i.e. escritor, editor, revisor).
- Estrategias vinculadas con la actividad, en especial el brainstorming, la planificación, la revisión y la edición final.
- Estrategias de escritura en sí, es decir, el modo en que se elabora el texto (i.e. a partir de un único escritor, de escritores separados o por escritura conjunta).
- Estrategias vinculadas al control del texto (i.e. método centralizado, método conservador, proceso colaborativo propiamente dicho).

Según Gallagher y Kraut (1994), la escritura colaborativa es un tipo de negociación en la cual los participantes del grupo discuten la significación de determinados contenidos a fin de alcanzar un acuerdo sobre la solución más adecuada al objetivo textual planteado. En este sentido, Passig y Schwartz (2007) afirman que la necesidad de elaborar un producto escrito coherente que sea acordado por todos los miembros de un grupo imprime gran complejidad a la escritura colaborativa.

Con el rápido e intenso desarrollo de las tecnologías digitales, la complejidad de la escritura colaborativa ha alcanzado mayores proporciones: a partir de los importantes cambios producidos en materia de tecnologías de la escritura, se han incrementado y diversificado las modalidades de escritura grupal y colaborativa, y también las investigaciones sobre el tema. Aquí nos referiremos, específicamente, a la escritura colaborativa mediada tecnológicamente en el ámbito universitario.

La escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios

Estudiar la escritura colaborativa mediada tecnológicamente en contextos universitarios se ha vuelto necesario por, al menos, dos motivos. Por un lado, como hemos anticipado, gran parte de las tareas de escritura académica y profesional se realizan grupalmente, lo que supone la necesidad de formación en este tipo de prácticas. Por otro lado, varios estudios han revelado dificultades de los estudiantes universitarios (de pregrado, de grado e, incluso, de posgrado) en tareas de escritura académica. Por este motivo, desde hace un tiempo, se vienen desarrollando diversas experiencias e investigaciones orientadas a superar dichos obstáculos. Entre ellas, se han explorado las potencialidades de la escritura colaborativa y el tutorio entre pares, que han relevado algunos beneficios en el marco de la producción textual académica.

Parece, entonces, necesario explorar los problemas y las oportunidades de la escritura colaborativa con tecnologías digitales. En línea con esta necesidad, analizaremos una serie de estudios que fueron especialmente seleccionados para hacer evidentes algunos de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta al momento de implementar y/o investigar tareas académicas de escritura colaborativa mediada.

La apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa

En “Instrumenting collaborative writing and its cognitive tools” (1999), Cerrato lleva a cabo un estudio de casos para comprender las maneras en que el proceso de escritura colaborativo tradicional se ha transformado con la introducción de las tecnologías digitales. Así, realiza un estudio con 16 estudiantes universitarios familiarizados con procesadores de textos y el correo electrónico. Estos estudiantes se dividen en dos grupos. En cada grupo, 4 trabajan de la manera tradicional y 4 usan un programa llamado Aspects, un editor colaborativo sincrónico de tipo comercial. Se trata de un procesador de texto compatible con la plataforma Macintosh que permite que un grupo de usuarios trabajen en un documento compartido a través de la computadora. El programa



proporciona también herramientas a través de las cuales los estudiantes se pueden comunicar e interactuar (chat, por ejemplo). Todos los grupos deben elaborar un texto argumentativo de 20 páginas a fin de evaluar ventajas y desventajas de la integración de un sistema experto en la toma de decisiones industrial.

En base a lo analizado, la autora señala, entre otros hallazgos, que los grupos de escritura tradicional logran mejor desempeño y comprensión textual en menos tiempo. Esto se debe, en parte, a que los grupos del editor electrónico usan sus actividades colaborativas para coordinar las acciones grupales (distribuir roles, por ejemplo), a diferencia de los grupos de escritura tradicional, que se focalizan en trabajar colaborativamente sobre el contenido del texto.

Estas diferencias indican que los grupos digitalizados están iniciando la apropiación de las tecnologías de la escritura colaborativa. Por lo tanto, intentan integrar el artefacto en formas tradicionales de escritura y de relación con otros al mismo tiempo que elaboran nuevas formas de escribir juntos a través de las herramientas digitales. Así, tanto las rutinas sociales como las cognitivas se encuentran en proceso de transformación.

Este estudio pone de manifiesto la importancia de explorar el grado de apropiación de las tecnologías digitales para la escritura colaborativa antes de iniciar una experiencia o investigación sobre ese tipo de práctica de escritura.

Las tecnologías de la escritura colaborativa y su incidencia en la producción textual

En “Collaborative writing: online versus frontal” (2007), Passig y Schwartz presentan un estudio con conclusiones muy diferentes al previamente citado. Esto quizá se deba a que los autores trabajan con grupos de 2 o 3 estudiantes graduados universitarios con un nivel muy alto de experiencia en el uso de tecnologías digitales.

El objetivo del estudio es comparar la calidad de tareas de escritura académica realizadas de manera colaborativa tanto de manera presencial como online. Para este último caso, utilizan las herramientas de Groove, un programa similar al Word, pero diseñado para el trabajo

colaborativo, por lo que cuenta con espacios de chat, espacios para compartir documentos y búsquedas de internet, etc.

La calidad de la escritura se evalúa a partir los parámetros establecidos por un instrumento llamado CLAQWA por su denominación en inglés Cognitive Level and Quality Writing Instrument (Instrumento de la calidad de la escritura y el nivel cognitivo) (Flateby y Metzger, 2001). Este instrumento se divide en dos escalas: una mide la calidad de la escritura en sí y la otra, el nivel cognitivo. Los autores aplican la primer escala del CLAQWA, que se organiza en 6 parámetros:

- 1) la calidad del cumplimiento de la tarea,
- 2) la estructura del texto,
- 3) la adecuación del lenguaje y del destinatario,
- 4) la consistencia de la argumentación y de la idea central,
- 5) la gramática y la edición del texto y
- 6) misceláneas (abarca la originalidad, las fuentes utilizadas, la maduración intelectual, etcétera).

En la mayoría de los parámetros analizados, los resultados demuestran una mayor calidad en la escritura colaborativa en línea. El aspecto más destacadamente favorecido es el vinculado a la organización estructural de los textos, lo cual coincide con lo señalado en otros estudios (Goldberg, Russell y Cook, 2003).

Parecería, entonces, que la tecnología de la escritura colaborativa en línea permite a los estudiantes crear un texto más coherente debido, por un lado, a que permite consensuar las conclusiones sin la necesidad de una negociación tan sinuosa como la de la presencialidad. Por otro lado, se establece una tendencia a realizar más borradores, lo que también mejora la calidad de la versión final del escrito.

El rol del docente en las prácticas de escritura colaborativa con tecnologías digitales

Finalmente, me referiré a un artículo que hemos elaborado junto con mi compañera de ruta académica, Lorena Bassa: TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes pre-universitarios (Alvarez y Bassa, 2013).



En este trabajo, partimos de una distinción específica de escritura colaborativa. Así, como diferentes autores (e.g. Dillenbourg, 1999, 2002) distinguen el aprendizaje colaborativo de otros tipos de aprendizajes grupales (e.g. aprendizaje cooperativo), diferenciamos la escritura colaborativa de otra clase de escrituras grupales. Utilizamos, entonces, el término escritura colaborativa solo en los casos en que se reconozcan procesos de producción conjunta del texto escrito, con flexibilidad y rotación de los roles asignados y la consiguiente participación de todos los integrantes en cada una de las etapas de producción, incluyendo la escritura y el control compartidos del texto. En casos de trabajos de escritura grupal en los cuales haya roles más fijos y no todos los integrantes participen de diferentes etapas de la escritura, preferimos hablar de escritura cooperativa.

Teniendo en cuenta la distinción anterior, realizamos un estudio de caso descriptivo centrado en el uso de un blog de una asignatura en la que se desarrollan distintas tareas de comprensión y producción de textos. Dicha asignatura (“Lengua”) forma parte del Curso de Ingreso a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Su aprobación es requisito obligatorio para comenzar a cursar las diversas carreras que ofrece dicha Universidad.

Así, en 2011, se crea para dos comisiones de la asignatura (50 alumnos cada una) el blog de aula. Este blog resulta complementario a las clases presenciales, de 5 horas semanales. La propuesta inicial del blog consiste en habilitar un espacio de materiales complementarios a la asignatura (links a Bibliografía optativa y a diccionarios) y una vía de comunicación continua con los alumnos). Luego, y en relación con las clases presenciales, el blog se convierte en un espacio de publicación y revisión de los trabajos de escritura de los alumnos. Así, en función de la interacción de los alumnos con y en el blog y de las tareas desarrolladas en él, se pueden distinguir analíticamente tres etapas en su implementación –revisión individual, cooperativa y una tendencia hacia la reescritura colaborativa–, siempre en estrecha articulación con las clases presenciales.

En una primera etapa, la docente decide que los estudiantes publiquen en el blog de aula distintas producciones que fueron resueltas satisfactoriamente de manera general. La publicación se realiza de

manera organizada en distintas carpetas que agrupan distintas resoluciones “modelo” a una consigna dada. Se trata de consignas breves de escritura y, por lo tanto, compatibles con el formato de texto consecutivo de este espacio. La publicación es indicada por la docente, previa marcación de qué elementos deben ser revisados y editados en el texto. El horizonte de la publicación, entonces, justifica (y motiva) que los estudiantes vuelvan sobre sus textos y los reescriban, tarea que “en papel” suele ser eludida por los alumnos ya que, en general, no le encuentran sentido. El alcance de la revisión de los textos indicada, además, se amplía con las sucesivas publicaciones (de aspectos ortográficos a dimensiones más generales, como la estructuración).

En la segunda etapa, paulatinamente, el rol de la docente se va modificando y esto tiene que ver con que adquiere protagonismo la dinámica entre pares en relación con la tarea de revisión en los blogs. En esta instancia, la docente publica los textos que los alumnos ya revisaron y propone una nueva consigna. Esta última se vincula con alguna de las dificultades que la profesora considera más frecuentes en la construcción de textos cohesivos y coherentes. En particular, la docente propone consignas de modificación, compleción y reescritura de fragmentos de los textos. En este tipo de actividad, la revisión se realiza de manera cooperativa ya que inicialmente un alumno ha escrito y revisado un texto, y en una etapa posterior otro estudiante realiza la revisión. Las respuestas a estas consignas de reescritura se publican a continuación de las entradas de los textos “originales” y funcionan, entonces, como sus versiones reformuladas.

Finalmente, se distingue una tercera etapa en la implementación de los blogs en la cual la docente propone un trabajo de reorganización y rearmado de un texto a partir de diferentes versiones. Esto se puede ejemplificar con una de las consignas de escritura, en la que se propone escribir la contratapa de un libro de no ficción. Para abordar esta tarea, la docente propone una reescritura en “collage” que combina más de un texto ya publicado en los blogs. La profesora apunta a que los alumnos seleccionen los fragmentos más “eficaces” de cada producción para, luego, reordenarlos. Esta tarea supone que los distintos alumnos que trabajan sobre un mismo libro tienen que realizar distintas operaciones y discutirlos y consensuarlos entre ellos.



Por lo expuesto, entendemos que en esta tercera etapa hay una tendencia (que seguramente puede ser potenciada) a la reescritura colaborativa de un texto. Esto se debe a que todos los integrantes son escritores y revisores, en simultáneo o de manera sucesiva (pero de manera intercambiable).

A partir de la experiencia analizada y de las entrevistas realizadas tanto a la docente como a los alumnos, se pueden realizar distintas evaluaciones del uso de blogs para abordar la revisión de textos.

Las potencialidades del uso de este espacio virtual se vinculan con su efecto motivador y con su capacidad de abordar aspectos de la escritura usualmente más arduos de trabajar en las clases presenciales: la revisión del texto propio y la composición colaborativa de un escrito, que supone la explicitación de ciertas conceptualizaciones surgidas de la tarea. Por otra parte, la secuencia de tareas planteadas en torno a la revisión permiten una progresión de lo individual a lo cooperativo y, en ocasiones, a lo colaborativo. Esta progresión se direcciona hacia un aprendizaje del proceso de revisión de la escritura en el que, por un lado, los alumnos adquieren paulatinamente mayor autonomía y, por otro, las interacciones entre pares asumen mayor protagonismo. El rol del docente se reconfigura, correspondientemente, perdiendo su lugar central de guía para reubicarse como un facilitador más periférico. Por otra parte, la intervención del docente es fundamental para dar lugar a esta progresión.

A modo de cierre

En este artículo, hemos expuesto diferentes estudios que se han centrado en la escritura colaborativa académica mediada por tecnologías digitales mostrando sus particularidades, en algunos casos en comparación con instancias de escritura presencial. A partir de ellos, hemos hecho evidente diferentes aspectos que sugerimos tener en cuenta el momento de desarrollar experiencias y/o investigaciones en torno a las prácticas de escritura colaborativa mediadas por tecnologías digitales, a saber: el grado de apropiación de las tecnologías de la escritura, las dimensiones textuales más influenciadas por el uso de tecnologías (e.g. la estructura global del texto) y el rol docente en este tipo de intervenciones.

Por otra parte, los estudios analizados parecerían también indicar que aún hay muchos aspectos del tema que deben ser explorados a fin de producir evidencia empírica que permita mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura –particularmente, la colaborativa– que se realiza mediante tecnologías digitales en los estudios de nivel superior. Es importante, entonces, terminar este artículo con algunos de los interrogantes que aún esperan respuesta (o respuestas más completas): ¿Cómo opera el proceso de escritura en la escritura colaborativa mediada por tecnologías digitales? ¿Cuáles son las reglas que determinan el proceso? ¿Están implícitas o se acuerdan deliberadamente? ¿Cómo se vinculan las estrategias individuales y las grupales en el proceso de escritura colaborativa mediada? ¿De qué maneras puede intervenir el docente para contribuir con el proceso de escritura colaborativo mediado por tecnologías digitales?

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, G. Y BASSA, L. (2013), “TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios”. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10(2), 5-19.
- BAIR, J.H. (1985), “The Need for Collaboration Tools in Offices”. *Proceedings of AFIPS’85, Office Automation Conference, Atlanta, GA., Febrero*, 59-68.
- CERRATTO, T. (1999), “Instrumenting Collaborative Writing and its cognitive tools”. *Proceedings of HCP’99 Conference, Human Centred Processes, Brest, France, Septiembre*, 141-147.
- DILLENBOURG, P. (1999), “What do you mean by collaborative learning?”. *Proceedings of Dillenbourg, P. (ed.) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches (1-19)*. Oxford: Elsevier.
- DILLENBOURG, P. (2002), “Over-scripting CSCL: The Risks of Blending Collaborative Learning with Instructional Design”. *Proceedings of Kirschner, P. (ed.) Three Worlds of CSCL: Can we Support CSCL? (61-92)*. Herleen: Open Universiteit.



- EDE, L. Y LUNSFORD, A. (1990), "Singular Text/Plural Authors: Perspectives on Collaborative Authoring". Carbondale: Southern Illinois University Press.
- FLATEBY, T.L. Y METZGER, E. (2001), "Instructional implications of the cognitive level and quality of writing assessment (CLAQWA)". *Assessment Update*, 13(1), 4-11.
- GALEGHIER, J. Y KRAURT, R. (1994), "Computer-mediated communication for intellectual teamwork: an experiment in group writing". *Proceedings of Information System Research*, 5(2), 110-138.
- GOLDBERG, A., RUSSELL, M. Y COOK, A. (2003), "The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-analysis of Studies from 1992 to 2002". *Proceedings of The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1), 1-52.
- PASSIG, D. Y SCHWARTZ, G. (2007). "Collaborative Writing: Online versus Frontal". *Proceedings of International Journal on e-Learning*, 6(3), 395-412.
- POSNER, I. R., Y BAECKER, R. M. (1992), "How people write together". *Proceedings of the 25th Hawaii International Conference on System Sciences*, IV, 127-138.
- SEARLE, J. (1992), "Conversation". *Proceedings of Parret, H. & Verschueren, J. (comp.) (On) Searle on conversation (7-30)*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SHARPLES, M. (eds.) (1993), "Computer supported Collaborative writing". London: Springer-Verlag.
- SIMON, H. A. (1996), "The Sciences of the Artificial", Cambridge, MA: The MIT Press.

Cuarta parte

Recursos, movilidad, difusión y asociatividad

Recursos, movilidad, difusión y asociatividad

El proceso abierto de digitalización y convergencia comunicacional ofrece un panorama vasto –todavía con muchas posibilidades de innovación creativa– para la gestión de la información, la circulación del conocimiento y la creación de espacios de articulación entre campos del saber, distintos niveles de organizaciones sociales y cooperación académica. Los artículos que componen la última parte del libro analizan diferentes experiencias en uno o varios de estos tópicos, dando cuenta de la fertilidad de las redes y tecnologías digitales como coadyuvantes en procesos de asociatividad y de ampliación del ámbito de acción de las universidades.

En este sentido, la convergencia tecnológica supone también convergencia en las culturas educativas y organizacionales. Bajo la misma concepción que los Recursos Educativos Abiertos (REA), pero corriendo un poco más los límites, las Prácticas Educativas Abiertas (PEA), suponen que el conocimiento a la vez que se construye, se comparte. Aquí se muestra, por un lado, que las prácticas educativas no se constriñen al ámbito de las aulas –sean presenciales o virtuales– y que su condición de «abiertas» incluye la creación de espacios diversos de investigación y cooperación.

Capítulo I

Variaciones en torno a las Humanidades Digitales

Juan José Mendoza

El 22 de junio de 2013, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, un grupo de investigadores y docentes se reunió a realizar una serie de intervenciones en torno a qué se entendía o se podía entender por “humanidades digitales”. La expresión, entonces, pudo parecer novedosa: nombra el encuentro entre una tradición fuerte y una serie de prácticas nuevas. Más allá de sus implicancias, en aquella reunión nació la inquietud de conformar una Asociación Argentina de Humanidades Digitales^[1]. Algunos meses más tarde, el 27 de septiembre de 2013, se realizó en la Escuela de Bibliotecarios de la Biblioteca Nacional una convocatoria abierta a académicos, estudiantes e investigadores. Los que allí acudieron aquella tarde volvieron a sentirse interpelados por la posibilidad de crear una Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Pero la pregunta primigenia volvió a aparecer: ¿qué son las humanidades digitales? La emergencia de una denominación así, nos ponía en alerta respecto de nuestras propias prácticas ¿Qué es lo que cada uno de nosotros realiza? ¿Hacemos humanidades digitales? A aquella reunión siguieron otras: una actividad virtual que consistió en la creación del sitio web de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales, el cual, por entonces, ya podría haber sido definido como “el sitio web de una asociación que todavía no existe”. Allí, cada uno de los integrantes de la asociación contaba qué hacía, qué inquietudes tenía. Eso mismo volvió a suceder en un coloquio de trabajo que se realizó en la ciudad de La Plata hacia fines de aquel año. Podría decirse, entonces, que el 2013 fue el año de la formalización de una Asociación de Humanidades Digitales en la Argentina. Y, en 2014, los días 17, 18 y 19 de noviembre, se llevaron a cabo en el Centro Cultural San Martín las I Jornadas Nacionales



de Humanidades Digitales y Cultura Tecnológica. Luego de todos aquellos encuentros y prácticas, una pregunta persiste: ¿qué son exactamente las humanidades digitales? ¿Cómo se pueden pensar las Humanidades Digitales desde la Argentina?

Antes de llegar a un consenso (y es que posiblemente no lo haya), me gustaría exponer una serie de consideraciones en torno a qué son, posiblemente, las Humanidades Digitales. Quizás, las Humanidades Digitales estén relacionadas con el diseño y el mantenimiento de colecciones digitales, bibliotecas virtuales, base de datos bibliográficas online. Las humanidades digitales también pueden ser pensadas como una suerte de “prácticas cruzadas”, un entrecruzamiento entre diferentes prácticas que reúnen en su interior a la tradición humanista con la era digital. Habría allí una confluencia entre humanidades, ciencias sociales e informática. Historia, arte, filología, filosofía, lingüística, antropología y estudios culturales confluyen, desde hace algunos años, en torno a una reflexión sobre cómo continuar: ¿qué hacer con las disciplinas? ¿Qué hacer con las tradiciones heredadas? Se abre allí un debate sobre la incorporación o no de nuevas tecnologías para llevar a cabo diferentes prácticas. Entonces empieza a surgir un debate, desde hace ya varios años, en torno a la utilización o no de determinados métodos. Lo que en investigación se denomina “metodología de trabajo”. Pero, debe decirse que todas las disciplinas están atravesadas desde sus orígenes por una discusión en torno a sus métodos. Una disciplina es un determinado método. ¿No habría, entonces, un impulso positivista detrás de las Humanidades Digitales?

El slang de la informática también aparece como un factor interviniente en este debate, con la incorporación de una serie de problemas propios. “Minería de datos”, “estadística”, “programación web”, “programación de software” y “diseño digital” aparecen también como horizontes que pueden involucrar a las prácticas humanistas. Aparecen nuevas “técnicas”. Surge el paradigma del “acceso abierto” también como horizonte para pensar los saberes. Entonces ¿cómo compartir los saberes, cómo trabajar con ellos, qué hacer con ellos, cómo transitarlos y cómo atravesarlos? Las tradiciones y el saber comienzan a ser manipulados en otra escala. La era digital cambia la escala de las Humanidades Digitales. Las Humanidades Digitales son las

viejas humanidades pero con una escala nueva. El corpus, por ejemplo, se ensancha. Es mucho más grande ahora. Tenemos una base bibliográfica y un objeto de estudio ensanchado ¿Cómo vamos a manipular toda esa cantidad de información? Al antiguo criterio crítico de la selección de textos y el recorte del corpus se agregan ahora los desafíos de la Big Data (Datos Masivos) ¿Cómo recortar la Big Data?

Durante muchos años, después de la conferencia de 1959 de Charles Percy Snow, se ha hablado de “las dos culturas” –tal como el título de la propia conferencia de Snow sugería–. Si bien aquella idea de Snow ha sido suficientemente rebatida desde las Humanidades y las Ciencias Sociales, también es cierto que el sustrato que está detrás de sus postulados se ha solidificado fuertemente en el imaginario de las ciencias “duras”. Las dos culturas nombra, entonces, una distinción aparentemente irreductible entre ciencia y literatura, entre humanidades y tecnologías. Podemos referir aquí una división actual que, efectivamente, existe en países como la Argentina, aunque por suerte cada vez de un modo más disipado, entre lo que, en el lenguaje corriente, se llama “ciencias duras” y lo que se ha entendido por “humanidades” y “ciencias sociales”. Es una distinción que siempre podemos matizar. Excepto cuando analizamos las asignaciones presupuestarias a uno u otro lado de la línea divisoria. Desde diferentes perspectivas a la “ciencia”, por un lado, y a las “ciencias humanas”, por el otro, se las ha visto como disciplinas poseedoras de una diferente matriz ideológica, cultural y política; y, lo más importante, con diferentes “metodologías de trabajo”. Lo que aparece en evidencia con la emergencia de las “humanidades digitales” es la posibilidad de reunir en un nuevo marco de legitimación a la tradición humanista. Con la aparición de las “humanidades digitales” las humanidades se vuelven más “mensurables”. Los resultados de las investigaciones humanistas se vuelven cuantificables ¿Pero no sería esa una concesión demasiado grande? ¿Revestir de mensurables las propias prácticas hace “duras” a las humanidades? Es indudablemente esa una aspiración que las ciencias duras tienen de las humanidades. Pero es también una aspiración que nunca ha estado en la agenda de las humanidades. Lo primero que habría que sostener aquí es que la era digital en general, internet en particular, está sostenido sobre un enorme zócalo de tradición



humanista. Se aprecia eso en el enorme caudal de textos que circulan por la Web y que derivan de la cultura letrada. El lenguaje de programación mismo es, por excelencia, otra forma de escritura (una escritura transformada), susceptible de las mismas críticas que Thamus le impugna a Theus por la invención de la escritura humanista^[2].

Hay que señalar también que “Humanidades digitales” nombre una serie de prácticas de diversas procedencias dentro de las tradiciones académicas. En Italia se habla desde hace ya varias décadas de “informática humanista”. Las “humanidades digitales” propiamente son más bien una denominación emanada de la academia anglosajona. Y es esta denominación, con todas sus implicancias, la que ha comenzado a ganar terreno en un ámbito que no podemos señalar como hispanoamericano o latinoamericano sino más bien como específicamente español en particular. ¿Se puede hablar de Humanidades Digitales en Latinoamérica? Quizá todavía sea temprano para ello. Aunque también es cierto que se están haciendo muchas cosas para que eso cambie.

El carácter incipiente de las “humanidades digitales” en América Latina no quiere decir exactamente que las “humanidades digitales” sean precisamente algo nuevo. Si bien la creación de RED HD (RED de Humanidades Digitales de México) data de junio de 2011, se podría hablar de prácticas que preexisten a las asociaciones o a las redes de sus practicantes. Pero hay que acudir, una vez más, a la tradición norteamericana en primer término. Si las humanidades digitales tienen algunas décadas de tradición entonces podríamos ubicar en los años 40 sus orígenes. En los años 40 podríamos decir, con la publicación en 1945 del artículo “Cómo podríamos pensar”, de Vannevar Bush, comenzaría mucho de lo que actualmente llamamos “humanidades digitales”. Pero es ese un texto muy complejo y difícil de asimilar para la tradición humanista a la que pertenecemos, preponderantemente de izquierda. El texto de Bush es muy incómodo por la matriz ideológica que lo genera, en el ocaso de la Segunda Guerra, con el mundo occidental ya con un pie puesto sobre el umbral de la Guerra Fría. Precisamente, en aquel artículo Bush se plantea “en qué vamos a ocupar a los 6000 científicos del proyecto Manhattan”, que hasta 1945 habían participado del desarrollo de un armamento nuclear que

detonó algunas de las páginas más atroces de la Segunda Guerra. ¿En qué vamos a ocupar a los científicos en tiempos de paz? Esa podría ser la pregunta de Bush por aquel entonces. Y la respuesta que da Bush involucra a los archivos. Hay que preservar archivos. Y generar archivos. Pensar archivos descentralizados que sean menos susceptibles a las amenazas atómicas que las amenazas de guerra suponen. Podríamos decir que el de Bush es el primer ladrillo de eso a lo que hoy llamamos Internet. Y podríamos ubicar ahí una tradición en torno a las humanidades digitales; una tradición incómoda por cierto.

¿Pero qué decir de las Humanidades Digitales en América Latina? En junio de 2011 se crea Red HD (RED de Humanidades Digitales de México. Y, en noviembre, durante las sesiones del Simposio sobre Edición Digital de Textos Múltiples en la Universidad de Deusto Bilbao^[3]), se crea Humanidades Digitales Hispánicas. En 2013, se crea la Asociación Argentina de Humanidades Digitales. Como se aprecia, se trata de ámbitos en formación, pero que ya evidencian en su interior los síntomas de cierta tensión productiva. Hay tensión entre diferentes prácticas y diferentes disciplinas. Podemos decir que los catálogos y las bibliotecas virtuales quizás sean un gran campo de acción por venir para las humanidades digitales. La educación virtual será (ya lo es) un gran campo de acción para las humanidades. La emergencia de sitios web que se proponen como catálogos textuales y puestas online caros a la tradición humanista serán el otro gran territorio de exploración y de investigación para las humanidades digitales. Como también lo serán los sofisticados sitios web de instituciones como los museos y las bibliotecas, con su puesta online de textos, obras y bases de datos. Fondos documentales del siglo de oro, por mencionar un ejemplo, se podrán consultar online cada vez con mayor facilidad. Pero el horizonte se vuelve más complejo cuando aparecen archivos audiovisuales. Y entonces emergen otros posibles horizontes en el enorme campo de acción que quizás esté en el destino todavía inconmensurable de las humanidades digitales. Las universidades tampoco serán ajenas a los desafíos de las Humanidades Digitales. No quisiera que se confunda un planteo de orden de política académica con un reclamo meramente gremial. Una profunda demanda del orden de las políticas académicas se impondrá



¿Qué políticas digitales, para qué tradición? Desde un punto de vista de las Humanidades Digitales no se trata ni se tratará de la incorporación de tecnologías ni de la integración de nuestras tradiciones a las nuevas tecnologías. O no solamente. Se tratará de algo más profundo. Argentina está atravesando por un fenómeno novedoso en la historia universitaria del país. Se puede hablar de una nueva heterogeneidad universitaria. Ya no se puede hablar de “la universidad argentina” dividida, con debates como los de la universidad libre o laica, aquellos debates que se vivieron en la universidades argentinas de los años 50. La creación de muchas universidades nuevas en los 2000 está dando como resultado la creación de “universidades regionales”. Lejos de cuestionar la enorme felicidad que ese tipo de acontecimientos genera, se debe señalar, sin embargo, el peligro de crear universidades anti intelectuales que, con el tiempo, terminen generando prácticas atomizadas y anti humanistas ¿Qué lugar ocupan las carreras humanistas en las universidades nuevas? Muchos proyectos de universidades disímiles cambian el mapa. Ya no se puede hablar de una historia de la Universidad Argentina, como lo fue en el siglo XX en sus diferentes etapas (la universidad de La Reforma, la universidad “Flor de Ceibo”, la Universidad de la Normalización, por ejemplo). Sino que se comienza a hablar de “las universidades del siglo XXI”. No son ellas universidades hiper tecnologizadas. Y no se podrá hablar de políticas universitarias precisas en relación con la incorporación o no de tecnologías, puesto que todas las incorporaciones tecnológicas son disímiles en la Argentina. Quizá haya una discusión fuerte en torno a la incorporación de las tecnologías en el sistema educativo. Allí hay una doble posición, aquella que acepta la incorporación y la integración tecnológica y también hay posiciones, dentro de las que quizás yo me inscribiría con más comodidad, que se corresponden con hacer una crítica de las tecnologías o hacer un uso crítico de ellas.

Habrà, además, la creación de nuevos campos de trabajo. En lo personal, algo que ha embargado cierta zona de mis reflexiones en los años precedentes, se relaciona con el estudio de las “Maneras de leer en la era digital”. Ese sería para mí como un gran campo todavía fértil y que se enmarca dentro de tradiciones como la Historia Cultural

o la Historia de la Lectura. Con los desafíos que se abren a partir de este gran tema emerge el desafío de nuevos objetos que ponen en crisis, o revitalizan, prácticas y tradiciones humanistas. Un ejemplo puede darse en el caso de la teoría y la crítica literaria, o la investigación en literatura. Pero no solamente. Las líneas tradicionales de las humanidades se han fundado en la identificación de determinados objetos: los textos casi han sido los objetos naturales de la teoría y la crítica literaria; las comunidades y determinados problemas de relaciones han estado entre los objetos fundantes de la antropología; el discurso ha sido el objeto de reflexión de determinadas corrientes lingüísticas. Me parece que los nuevos objetos demandarán, posiblemente, la fundación de nuevas disciplinas humanistas. O la creación de nuevas corrientes críticas. Cuando eso pueda resultar algo escandaloso para algunos humanistas, se tratará de plantear, al menos, una modificación de nuestras tradiciones disciplinares; cuando no, una revisión profunda respecto de nuestras prácticas: sus sentidos en el pasado, sus horizontes en el presente, su porvenir. Las yuxtaposiciones y los entrecruzamientos de prácticas y tradiciones que supone el presente implicará la modificación de muchas de nuestras prácticas actuales; y la fundación de prácticas nuevas. Ya se están fundando nuevas disciplinas, al tiempo que se cuestiona la dimensión disciplinar como legitimadora de prácticas ¿Por qué se deben inscribir a las nuevas prácticas dentro del peso de las tradiciones disciplinares? ¿Cómo emanciparnos de las disciplinas? A la par que se fundan prácticas nuevas, también se cuestiona el hecho de que esas prácticas se refieran o no a fenómenos constantes y no duraderos. “Ciencia de las inestabilidades”, así describió Jean-François Lyotard a un nuevo tipo de prácticas que comenzaban a emerger hacia finales de los años 70. La expresión de Lyotard nos pone en alerta: ¿fundar nuevas disciplinas, con todo lo que ellas tienen de cuestionable, en un contexto de emergencia de objetos y problemas inestables? Hay allí un gran motivo de reflexión. Pero no por ello se dejan de vislumbrar fenómenos y acontecimientos nuevos. Aparecen, por ejemplo, nuevos objetos estéticos como la “ciber poesía” o “las poéticas tecnológicas”.

Si miramos hacia atrás podemos ver la historia que tuvieron otras perspectivas y otras prácticas específicas. En los años 60, por ejemplo,



cuando en la Argentina y en otros lugares del mundo comienzan a proliferar las asociaciones de Lingüística y Semiótica. Se fundan asociaciones y publicaciones en Francia (donde podría situarse el Comité Central de la Asociación Internacional de Semiótica), en Italia, entre otros lugares. Se fundan las asociaciones de semiótica en un momento en el que los sujetos de conocimiento estaban siendo atravesados por un conglomerado de “discursos” nuevos. Aquellas asociaciones venían en auxilio de los sujetos del saber que, por entonces, se debatían entre ceder al influjo y a la inercia de los discursos circulantes o, en cambio, ceñir los discursos que los atravesaban para hacer de esos discursos entrecruzados un nuevo objeto: “la interdiscursividad”. Eran los tiempos de la explosión de los medios masivos de comunicación y aquella reflexión en torno a los discursos venía acompañada de la emergencia de una serie de dispositivos técnicos que se especializaban en la captura, reproducción y archivos de la palabra en sus diferentes soportes. Si el texto era el objeto de la teoría literaria, la voz y el discurso comenzaba a ser el fetiche de los estudios semióticos. Hoy podemos ver la línea progresiva de todo aquello. Los medios técnicos se han hecho más sofisticados y se han acelerado las técnicas de producción, reproducción y archivos de la voz. Pero nosotros no podemos decir, como podrían decir los sujetos de conocimiento de los años 60, que estamos atravesados de discursos. Nosotros estamos atravesados de tecnologías. Somos sujetos atravesados por dispositivos en una carrera de imbricación con ellos, de manera tal que eso que nos atraviesa no sólo crea un medio ambiente en el cual comenzamos a estar insertos sino también un nuevo hábitat. De allí que ya no sea posible dentro de las ciencias seguir hablando de “sujetos de conocimiento”, y que aquella relación entre “sujetos de conocimiento” y “objetos de estudio” ya tampoco sea posible. Entonces aparece el problema de la incorporación o no de tecnologías al ambiente educativo. Un problema que exige una reflexión filosófica muy profunda. Allí se da el hecho paradójico de que, si una política de estado promueve la incorporación tecnológica, otras políticas (de mercado) ya han hecho el trabajo mucho antes. ¿Tiene sentido disfrazar de políticas de estado acciones que sólo continúan con la inercia de una fuerza preexistente como la de los mercados? Hay allí un gran motivo de reflexión.

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

También, en torno a las humanidades digitales, aparece un conglomerado de conceptos, algunos de ellos quizá nuevos y otros no tanto: nociones como cibertexto e hipertexto. Hay una práctica que se puede decir filológica y que llevan adelante los que trabajan con textos medievales y utilizan medios tecnológicos para hacer ecdótica o crítica textual; poner y fijar un texto online en vez de editarlo en papel. Aparecen, también, ediciones sinópticas, online, con muchísimas notas, que consuman también un horizonte de la lectura medieval: el lector contemporáneo es, como el lector medieval, un lector de fragmentos. O de parcialidades de textos a los que se van agregando nuevos fragmentos y notas. Junto a ese contexto culterano de la web y que remite a las notas casi filológicas de algunos internautas, aparecen desafíos como el de la “alfabetización digital”. O desafíos en torno a la digitalización de las tradiciones: ¿cómo serán digitalizados textos caros a nuestra tradición humanista? Es esa posiblemente una gran pregunta para un humanista digital. Se puede hablar incluso de “transliteratura”, entre otras nociones que posiblemente están siendo incorporadas sin una meditación grande en el presente. Hablaba de un momento de la “informática humanista”, que se corresponde más con una tradición italiana diferente a las humanidades que están connotadas en la tradición anglosajona de las “humanidades digitales”. En la noción italiana, que habla de “informática humanista”, se pone el énfasis en la incorporación del término relacionado con las tecnologías y en segundo lugar, pensada incluso como una relación jerárquica, aparece la consideración de las humanidades. Quizás las humanidades digitales tengan un desafío algo más grande de lo que el prejuicio humanista permite todavía sospechar. Quizá las humanidades digitales sean un buen pretexto para reflexionar qué pasa, no tanto con las tecnologías sino, mucho antes, con las humanidades. Hay allí un gran motivo de reflexión.

Comienzan a aparecer estudios sobre software que pueden ahora pasar a ser objetos de reflexión o de estudio, como antes pudieron serlo determinados textos literarios. Desde una perspectiva crítica, podría decirse que los textos son los objetos naturales de la crítica. Quizás algunos softwares o determinados sitios webs estén comenzando a ser, ya lo son, nuevos objetos de estudio para las nuevas ramas de



antiguas humanidades. Una procesión de silicio y conexiones electrónicas está entrando al recinto de las humanidades. Entonces podemos ver las chispas que se producen con la aparición de una nueva tensión epistémica.

Base de datos, documentos, archivos e imágenes son tratados y re-trabajados digitalmente. Los medios de comunicación, Internet, el arte digital, los objetos multimedia emergen como nuevos objetos de disciplinas tradicionales que están comenzando a renovar su mirada. Y todo esto sucede, también, mientras nuevas disciplinas están naciendo.

No quisiera terminar sin confesar aquellas críticas con que se cae sobre las humanidades digitales. Una de ellas impugna el hecho de que las humanidades digitales no reconocen las jerarquías y las autoridades del mundo analógico. Se revelan ante ellas. Hay problemas de género, también, en el universo digital, una suerte de misoginia cibernética, un universo digital cargado de violencia. Se aprecia ello en los foros de discusión. En esa discusión entra si las Humanidades Digitales son tecnofílicas o tecnofóbicas. ¿Están fascinadas por las tecnologías o, en desmedro de ellas, y en un contexto de crisis generalizada del humanismo, todavía están pensando en un posible horizonte de las tradiciones? Las humanidades digitales encarnan una anacrónica vocación humanista en medio de una crisis general del humanismo.

Una de las críticas que se le hacen a las Humanidades Digitales es que ellas constituyen un campo cerrado, un mundo endogámico sólo habitado por tecnócratas y científicos, scholars y eruditos. Y que por ende constituye una isla de elitistas poseedores de las últimas bibliotecas analógicas que existen. Que esa isla de elitistas se pregunte por el destino de sus bibliotecas mientras la isla flotante en la que viven se hunde a la deriva. ¿Eso hace de su actitud algo noble? Como se ve, muchas de las críticas que se le hacen a los humanistas digitales son las mismas críticas que se le podrían hacer a otras asociaciones de científicos que interactúan en el mundo analógico.

En un momento de renegociación del sentido de nuestras tradiciones, no sabemos muy bien si la isla de la cultura letrada está por hundirse o perderse en la deriva; o si la isla es en realidad la cima de un continente que está por emerger del océano, como de hecho sucedió durante la época del Cretáceo.

Notas

^[1] Desde hacía ya un tiempo que se venían ensayando intentos por conformar una Asociación Argentina de Humanidades Digitales.

^[2] Internet transforma la escritura. ¿En qué se transforman las palabras en la era digital? En acrónimos recursivos y en siglas. Es ese un cambio que ya afecta a la vida cotidiana. El lenguaje cotidiano también se vuelve “abreviado”.

^[3] El programa del Simposio puede consultarse en línea: <http://andresdepoza.com/2011/simposio-sobre-edicion-digital-de-texto-multiples/>

Capítulo II

Chicos.net: tecnología para el desarrollo integral, la educación y la igualdad de oportunidades de niños, niñas y jóvenes

Marcela Czarny

Chicos.net es una asociación civil que desarrolla programas educativos, sociales y culturales maximizando el potencial de la tecnología para el desarrollo integral, la educación y la igualdad de oportunidades de niños, niñas y jóvenes.

Desde nuestro origen, que se constituyó con la creación del primer sitio web en español para niños y niñas, fuimos transitando un camino que nos encuentra ahora trabajando profundamente en optimizar la relación de los niños con las tecnologías, las precauciones y los problemas que podrían llegar a tener en entornos virtuales, además de la formación en cuestiones relacionadas a la alfabetización digital, es decir, a aprehender y a utilizar de un modo inteligente los dispositivos, entornos y softwares existentes.

Nuestros programas se basan en “evidencias”, es decir, en datos que fundamentan las acciones que luego se llevan a cabo. Por eso, desarrollamos año a año investigaciones en donde nuestras preguntas guía son las siguientes: ¿Cómo son los modos de interacción de las niñas y niños con la tecnología? ¿Qué hacen con los diferentes dispositivos, en distinta edad y contexto? ¿Cuál es el rol del adulto en esa relación niño-TIC? ¿Cómo se modificó el rol escolar con la inclusión de las TIC en la vida cotidiana y en la institución educativa?

Los proyectos que coordinamos se desarrollan bajo el enfoque de derechos de infancia y adolescencia, contemplando el cumplimiento de los mismos en todos los contenidos y abordaje, y entendiendo que los derechos de los niños son homologables tanto off como on-line.



No se trata de generar derechos “digitales”, sino de reinterpretar los ya existentes para que incluyan a las TIC.

Trabajamos junto a organizaciones no gubernamentales de toda América Latina y entre todos nos proponemos desarrollar programas educativos e investigaciones vinculadas al uso responsable de la tecnología. Cuando empezamos a profundizar sobre los ejes de protección y prevención, desarrollamos un programa que denominamos “Internet segura”. El objetivo era muy claro: había que cuidar a los chicos de las amenazas a la que estaban expuestos mientras navegaban en Internet. Con el tiempo comprendimos que los riesgos y las amenazas a las que podían estar expuestos los chicos era sólo un aspecto de los que debíamos desarrollar, si nuestro objetivo era el ejercicio de los Derechos en entornos digitales.

Así surgió el concepto de “Ciudadanía Digital” como una forma de reflexionar sobre Internet como espacio donde habitan y conviven diversos actores, donde las niñas y niños son sujetos de derechos que deben ser ejercidos y respetados. Para lograr esto, es necesario empoderar a los niños y adolescentes para que participen en los temas que les conciernen, y supervisar a las personas e instituciones de que cumplan con la obligación de respetarlos y protegerlos.

La ciudadanía digital es un mundo, una nación en donde todos convivimos. Conviven las empresas, los niños, las escuelas, los padres, los gobiernos, los diputados, los senadores. Todos “estamos” en este mundo porque todos utilizamos las tecnologías de la información y de la comunicación. Y uno de los problemas a los que nos enfrentamos es el de la ausencia de límites geográficos que habiliten o limiten la vigencia de legislaciones que defiendan los derechos de los niños. Frente a este tema cabe preguntarse cuáles son estas leyes y los nuevos fundamentos para promover un desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes. Pero también, cómo cambia el rol de los adultos a cargo de la crianza.

Con todos estos interrogantes, llevamos a cabo una investigación en niños, niñas y preadolescentes de Argentina, México y Brasil en relación a su vínculo con la tecnología, lógicas de percepción y construcción de la realidad asociadas al mundo on y offline, y el impacto de la misma en su constitución como personas. También

buscamos averiguar cómo actúan los padres y madres frente al uso de Internet en los hogares, cómo perciben el vínculo de sus hijos con la tecnología y qué nuevos desafíos y tensiones implica esto en la crianza.

Para recopilar información, integramos y analizamos fuentes secundarias, realizamos grupos etnográficos con padres, y grupos focales con chicos. Después, entrevistamos a expertos y académicos nacionales e internacionales y realizamos una encuesta online a 400 chicos de los 3 países.

Esta investigación arrojó hallazgos que, sin duda, servirán a familias e instituciones para comprender más el proceso de incorporación de TIC en la vida cotidiana, y constituirá un norte para próximos programas, estrategias y políticas en relación al mundo digital y los niños, y a los adultos a cargo de su crianza.

Análisis preliminar

A continuación, presentaremos un análisis preliminar de la investigación cualitativa llevada a cabo entre junio y agosto del 2014: “El Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina. Desafíos en la Crianza”.

Estamos transitando el camino hacia una nueva era de la civilización humana, en donde los dispositivos tecnológicos estarán cada vez más integrados a nuestro esquema corporal y mundo simbólico. Las niñas y niños necesitan adultos presentes, que los habiliten y los acompañen en experiencias creativas, sanas, desafiantes y sin riesgos. Necesitan padres que sigan siendo padres, aún si no tienen tanta habilidad como ellos para usar el celular, la tableta o la computadora. Necesitan docentes que acepten el nuevo paradigma que ya no los tiene como dueños del saber, sino como promotores de nuevos desafíos.

Con mayor capacidad de multitasking, una inteligencia visual más desarrollada, y con un procesamiento más rápido de la información –aunque tal vez menos crítico–, los niños de hoy parecen tener capacidades y características diferentes a las que tuvieron sus padres en la infancia. Dos generaciones distintas en convivencia. En el



medio de ambas, el uso de las TIC resulta, en muchos casos, una fuente de tensión en la crianza.

La construcción del sujeto como persona se realiza en un ida y vuelta con su entorno, hoy cada vez más atravesado por la tecnología. Un mundo donde los niños parecen manejarse con mayor fluidez y naturalidad que sus padres. Los dispositivos tecnológicos son parte de la vida cotidiana de los niños y es necesario reflexionar acerca del papel de los adultos para promover un uso seguro de Internet que permita aprovechar sus beneficios y minimizar sus riesgos.

En un contexto cada vez más plural, incierto y ambiguo, el uso de las TIC encuentra a los adultos frecuentemente desdibujados en su rol. Su experiencia muchas veces no es tan útil para resolver los problemas que se les plantean con el uso de las tecnologías por parte de sus hijos. La perplejidad y preocupación de muchos padres respecto a este tema se ha transformado en cotidiana. Esta posición genera un doble riesgo: cuando los padres y las madres confunden su menor pericia tecnológica con menor autoridad, subestiman su poder para transmitir criterios de protección. Cuando tiende a confundirse dominio técnico con capacidad de cuidado, los niños pueden ser empujados de manera prematura a una “falsa autonomía” que los deje desprotegidos.

La investigación confirmó que los adultos suelen caer en distintos prejuicios con respecto a las tecnologías. Algunos de estos prejuicios se relacionan con el temor a la “pérdida” del tiempo de los hijos, el aislamiento, imitación de comportamientos violentos de los videojuegos o el “no jugar” usando la imaginación. Sin embargo, a través de las entrevistas con expertos y el propio relevamiento en niños, se pudo comprobar que, en primer lugar, el uso “compulsivo” no es exclusivo de las TIC, sino de todas las tramas atrapantes en la niñez (un juego, un cuento...) En segundo lugar, y en relación al aislamiento, el uso de las tecnologías puede permitir nuevas formas y ecosistemas donde generar vínculos sociales sin por eso sustituir al juego físico y el intercambio cara a cara. Por último, los niños no parecen confundir juego virtual con realidad: al momento, no existe evidencia científica concluyente que señale a los contenidos de los videojuegos como causantes de respuestas violentas.

En muchos casos, además de ser foco de prejuicios, las TIC funcionan para padres y madres como una suerte de “chivo expiatorio” al que

culpan por su malestar. Por ejemplo, las acusan de generar distanciamiento con los niños, cuando lo cierto es que es parte del crecimiento, el que los hijos se vayan desprendiendo, emancipando, batallando por sus propios espacios y por su paulatina autonomía.

Procurando atenuar sus temores, la gran mayoría de los padres de los niños y niñas menores de 12 años, manifiesta que pauta con ellos reglas de acceso y uso de la tecnología. Sin embargo, como los adultos tienen que atender hoy a múltiples y complejas demandas, muchas veces flexibilizan las reglas en función de su propia necesidad de tener tiempo libre (generando así pautas arbitrarias y confusas).

Dado que en la infancia la construcción del yo se encuentra en proceso, el soporte y marco proveniente del adulto resulta crítico. Sobre todo porque, a pesar de saber manejarse con las plataformas digitales, los niños podrían no comprender cabalmente los alcances de sus actividades online (por ejemplo la distinción entre espacios de experiencia online públicos y privados).

Entre los riesgos más temidos por los niños se encuentran el cyberbullying y el ser abordados por desconocidos. En este sentido, si bien es cierto que las situaciones de vulneración y violencia de la infancia podían existir anteriormente, las TIC se presentan como nuevo medio para su propagación, lo que refuerza la necesidad de instalar conciencia de cuidado.

En un contexto donde mostrarse es condición para “existir”, las TIC son un medio privilegiado para que los niños, niñas y adolescentes puedan explorar, editar y difundir quiénes son. No participar en estos medios es, en algún sentido, “no existir”, pero participar sin los correspondientes recaudos puede ser riesgoso. En este contexto, el rol de los padres resulta clave en la transmisión de criterios de cuidado. Si los niños cuentan con criterios internos de cuidado y juicio crítico en la vida real, también los tendrán cuando estén online. Más aún considerando que para ellos no se trata de dos instancias separadas sino de la vida misma, de una continuidad. Lo que los protege online es lo mismo que los protege offline.

En cambio, si utilizan la tecnología sin suficientes referencias, experiencias y recursos internos (fortaleza, juicio crítico, autoestima, confianza, criterio de privacidad) en su vida offline, se puede dar una



IDEAS de Educación Virtual

mayor propensión a que las situaciones de riesgo en las experiencias online, desborden su capacidad de afrontarlas y se conviertan en daño psíquico.

Cuando los niños, niñas y preadolescentes, mediados por la protección de sus padres y otros agentes sociales, pueden vincularse de manera segura con las tecnologías, tienden a devenir en sujetos curiosos, creativos, sociables, conectados, integrados y con recursos para manejarse como ciudadanos digitales cuidadosos y respetuosos a futuro.

Los expertos entrevistados recomiendan generar conciencia y poder ciberciudadano mediante estrategias que integren a todos los actores implicados en la protección de los niños y en la industria de las tecnologías. De esta forma, se logrará que puedan hacer un mejor uso de su interacción con Internet, favoreciendo su integración en la educación, su participación y compromiso cívico y, en definitiva, el cumplimiento de sus derechos.

Infografías ilustrativas de los datos obtenidos en la investigación “Impacto de las tecnologías en niñas y niños de América Latina”.



FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL



Capítulo III

Aportes de las revistas científicas de acceso abierto a la difusión del conocimiento

Matías Vlahusic

Las revistas científicas son uno de los medios por el cual los científicos e investigadores de diferentes ámbitos dan a conocer los resultados de sus investigaciones. Son producidas por instituciones o equipos que funcionan como “editoriales científicas” incluidas en –o vinculadas con– organismos de educación e investigación o asociaciones profesionales. Si bien estos productos en ocasiones son comercializados –o de alguna manera se debe efectivizar un pago para adquirirlos–, los editores científicos no son un sector económico en sí mismo. Es decir, no difunden el conocimiento científico para lograr un beneficio económico; sino, entre otros aspectos, para difundir la producción científica de una disciplina y para dar prestigio a su institución (Rozemblum y Banzato, 2012).

Tradicionalmente, el sector académico accedía a las revistas científicas en particular y a la información científica en general a través de las bibliotecas académicas. En algunos casos por las revistas o libros impresos aunque desde hace algunos años por membresía institucional en servicios de información científica. Pero éstas, al igual que muchas otras organizaciones de servicio y educación, enfrentan dificultades financieras debido al desmedido aumento del costo de los servicios electrónicos de información.

El aumento de los costos de acceso ha producido que no sea sostenible proyectar ese gasto a largo plazo y se ha convertido en una de las razones principales para que cada vez más instituciones académicas, de investigación y gubernamentales, apoyen las iniciativas de acceso abierto.



Pero no es el único motivo: son varias las causas que desencadenan el desarrollo de iniciativas de acceso abierto. Por un lado, Internet, la Web, las nuevas tecnologías en general, constituyen los medios para la disseminación de los avances científicos de forma rápida y a muchos más lugares que en la era impresa. Sin embargo, esas ventajas se reducen cuando las grandes editoriales comerciales, distribuidoras de la producción científica, tratan de frenar el acceso a la información mediante barreras económicas y de copyright (Melero y Abad García, 2008).

El acceso abierto

Hay que distinguir entre lo que significa free access y open access. El primer término puede tomarse como un sinónimo de gratis, es decir, el objeto digital se encuentra disponible en la Web y se puede descargar sin pagar por ello; pero, generalmente los derechos de copyright son exclusivos de la empresa que los publica. Esta es la situación habitual en el proceso de publicación científica en el cual, cuando un artículo es aceptado para su publicación, al autor se le solicita que firme un documento de cesión exclusiva a la editorial de los derechos de explotación del trabajo. En el ejercicio de esos derechos, la empresa puede decidir proporcionar acceso gratuito total o parcial a los textos.

En el caso de recursos de acceso abierto no se produce esta situación de transferencia del copyright o, al menos, si se produce no es de forma exclusiva, dándose además una situación de cesión de uso por parte del autor o de la editorial, en el caso de que éste haya sido transferido, que determina las condiciones de uso del trabajo. Uno de los modos de establecer esas condiciones de uso es mediante la utilización de licencias Creative Commons que permiten al propietario de los derechos establecer claramente el uso que puede hacerse de los objetos, tanto si se tratan de trabajos publicados por una editorial, como de aquellos dispuestos en páginas Web personales o en repositorios digitales (Melero y Abad García, 2008).

El movimiento de acceso abierto está fundado bajo las premisas de sus tres declaraciones, la de Budapest (Feb. 2002), Bethesda (Jun. 2003) y Berlín (Oct. 2003)^[1], y sugiere que los usuarios pueden

leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de los artículos científicos y usarlos con cualquier otro propósito legítimo, sin otras barreras económicas, legales o técnicas que las que suponga Internet en sí misma.

Para simplificar las posibles variantes, se podría decir que básicamente existen dos vías para llegar al acceso abierto al conocimiento. La vía dorada, que consiste en publicar en revistas científicas de acceso abierto o la vía verde, en la que el autor realiza el auto archivo de su producción científica y/o de los artículos de su autoría publicados en las revistas con suscripción en su página personal o en un repositorio institucional o temático de acceso abierto ya sea antes (pre-print) o después (post-print) de su publicación, según los permisos otorgados por las editoriales (Rozemblum y Banzato, 2012; Miguel et al, 2013).

Aunque el movimiento de acceso abierto reivindica el acceso gratuito todos debemos ser conscientes y saber que la edición de las revistas científicas genera unos gastos que deben ser pagados y que para el mantenimiento de su nivel de calidad y de actividad es necesario un nivel de dedicación y profesionalización que debe ser retribuido. Al menos en la Argentina aún es bajo el nivel de profesionalización en la edición científica y la dedicación raramente es exclusiva. Quienes realizan la gestión editorial suelen ser investigadores, secretarios de asociaciones, bibliotecarios o informáticos a quienes se les agregan o asumen nuevas tareas.

La vía dorada de acceso al conocimiento científico ofrece una interesante oportunidad, no sólo para lograr el acceso abierto sino para introducir una variable que ayude a regular un mercado editorial que en lo económico parece haber perdido el objetivo que dio lugar a su creación: el lograr instrumentar una herramienta que permita la libre difusión y acceso a la ciencia (Melero y Abad García, 2008).

Características y diferencias entre portales, indizadores y bibliotecas de revistas científicas

Scientific Electronic Library Online (SciELO)^[2] es una biblioteca electrónica que conforma una red iberoamericana de colecciones de revistas científicas en texto completo y con acceso abierto, libre y gratuito.



En Argentina, forma parte de las políticas científicas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se gestiona a través del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET). Las revistas que integran la colección SciELO-Argentina provienen de todas las áreas del conocimiento y son parte del Núcleo Básico de Publicaciones Científicas Argentinas. Actualmente se pueden recuperar más de 500 mil artículos de 1195 revistas de 15 países.

La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (RedALyC)^[3] ha desarrollado un sistema de información científica con sede en la Universidad Autónoma del Estado de México que busca conformar una plataforma de servicios de información científica en acceso abierto a nivel internacional. Es una iniciativa de acceso abierto a la producción científica del mundo en revistas iberoamericanas, que contempla todas las áreas del conocimiento. Actualmente da acceso a más de 350 mil artículos de más de 900 revistas de 167 países.

Directory of Open Access Journals (DOAJ)^[4], es un directorio en línea que indexa y provee acceso a revistas de calidad con revisión por pares de acceso abierto. DOAJ pretende ser global y abarcar todas las revistas de acceso abierto científicas y académicas que utilizan un sistema de control de calidad para garantizar el contenido. Actualmente ofrece más de 1 millón 700 mil artículos de más de 10 mil revistas de 135 países.

ISI Web of Knowledge (WoK)^[5], es un servicio de información científica en línea, suministrado por el Institute for Scientific Information (ISI), una de las empresas del grupo Thomson Reuters. Desde este se puede acceder a un conjunto de bases de datos bibliográficas y otros recursos que abarcan todos los campos del conocimiento académico como Science Citation Index Expanded; Social Sciences Citation Index; Arts & Humanities Citation Index; Zoological Record; Medline; Cab Abstracts y otros. Entre todos cuenta con más de 54 millones de registros de más de 12 mil publicaciones. En algunos casos sólo se puede acceder a los datos que indican dónde se puede obtener el trabajo, en otros se puede acceder al resumen y en los casos de registros con acceso abierto se indica de donde obtenerlo o se

brinda el enlace de descarga. El uso de ISI Web of Knowledge está sólo autorizado a instituciones como universidades, instituciones científicas y departamentos de investigación de grandes corporaciones que pagan una suscripción y muchas veces son los estados los que afrontan el gasto. También es el ISI el que mide el factor de impacto de las publicaciones relativo a un área científica o para una revista determinada calculando los datos recogidos en su propia base de datos y los muestra a través del producto Journal Citation Reports.

SCOPUS^[6], es una base de datos bibliográfica que contiene tanto resúmenes y citas de literatura científica revisada por pares, como fuentes Web de calidad y que integra herramientas inteligentes para acompañar, analizar y visualizar los resultados de la búsqueda. Incluye además, herramientas de utilidad para la evaluación de investigadores, entre las cuales brinda el Índice H. Pertenece a la editorial Elsevier y es accesible en la Web sólo para los suscriptores. Cubre aproximadamente 18 mil títulos de más de 5 mil editoriales internacionales, incluyendo la cobertura de 16.500 revistas.

El Repositorio Digital del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)^[7], ofrece acceso libre y gratuito a producción de los Centros Miembros. Actualmente, pueden acceder a más de 30.000 textos completos de artículos, documentos de trabajo, libros y ponencias publicados por la red CLACSO.

La Metodología LILACS^[8] genera un índice de la literatura científica y técnica en Salud de América Latina y el Caribe y es un componente de la Biblioteca Virtual en Salud en continuo desarrollo, constituido de normas, manuales, guías y aplicativos, destinados a la colecta, selección, descripción, indización de documentos y generación de bases de datos. En la actualidad reúne casi 300 mil textos completos y unas 900 revistas de 27 países.

Latindex^[9] es un sistema de información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal. La idea de creación de Latindex surgió en 1995 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se convirtió en una red de cooperación regional a partir de 1997. Actualmente ofrece tres bases de datos: Directorio, con datos bibliográficos y de



contacto de todas las revistas registradas, ya sea que se publiquen en soporte impreso o electrónico; Catálogo, que incluye únicamente las revistas –impresas o electrónicas– que cumplen los criterios de calidad editorial diseñados por Latindex y Enlace a Revistas Electrónicas, que permite el acceso a los textos completos en los sitios en que se encuentran disponibles.

El Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas^[10] es un proyecto del CONICET que establece un conjunto de publicaciones científicas y tecnológicas argentinas en los distintos campos del conocimiento, que son sometidas a una evaluación exhaustiva con criterios únicos definidos de calidad y trascendencia. En total, el Núcleo Básico está integrado en la actualidad por 176 publicaciones.

El Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT)^[11], es un servicio de apoyo editorial que brinda CAICYT-CONICET al ciclo de producción de publicaciones científicas, dando un espacio para todo el proceso de edición utilizando una plataforma de acceso abierto. Las prestaciones de apoyo, seguimiento y formación soportadas por el PPCT constituyen un servicio de partida con la infraestructura tecnológica y la operatoria necesaria para facilitar la edición electrónica de revistas científicas argentinas de calidad, con acceso abierto, libre, a texto completo y sin restricciones legales.

Estado de las revistas científicas de acceso abierto en Argentina y América latina

En América Latina, se observa un sostenido avance de servicios regionales de acceso abierto que ofrecen, sin costo para el usuario final y sin necesidad de suscripción, acceso libre vía Web al texto completo de publicaciones científicas y académicas de la región (Babini, 2011).

Indudablemente, uno de los indicadores clave para confirmar el éxito latinoamericano en la adopción o creación de revistas científicas en acceso abierto son los datos registrados en el DOAJ. Hasta diciembre de 2011, se podían encontrar seis países iberoamericanos (Brasil, España, Colombia, Chile, Argentina y México), dentro de los primeros veinte registrados en dicho directorio. Estos habían

registrado el 21% (1.553 de 7.369) del total de revistas registradas en DOAJ (Tzoc, 2012).

En el caso particular de Argentina, cabe destacar que de las revistas electrónicas que integran el Núcleo de Revistas Científicas Argentinas del CAICYT-CONICET, el 81% ofrece sus textos completos en línea de manera gratuita; la mayoría (75%) lo hace a través de portales de acceso abierto como SciELO y RedALyC (Genovés, 2011).

En febrero de 2013, se registraron 101 revistas argentinas en SciELO, 41 en RedALyC y 136 en DOAJ. Aunque estas cifras representan un escaso porcentaje del número de revistas de acceso abierto que existen a nivel internacional, las tasas de incremento en entre 2007 y 2012 fueron de 67% en DOAJ y 114% en SciELO (Gómez y Bongiovani, 2012), y resultan significativas como indicadores de la tendencia del desarrollo de la vía dorada del acceso abierto en este país ya que en 2014 se hallan en RedALyC 51 revistas argentinas, 111 en SciELO Argentina y 157 en DOAJ.

Argentina presenta un gran potencial para facilitar el acceso abierto a su producción científica. Tanto por la vía dorada, a través de las exitosas iniciativas regionales como SciELO y RedALyC que facilitan el libre acceso a la literatura publicada en revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, como también desde las redes de bibliotecas virtuales, como las de CLACSO en Ciencias sociales, LILACS en Ciencias de la salud, entre otras.

Por la vía verde, mediante políticas nacionales y líneas de financiamiento para la creación y sostenimiento de repositorios institucionales de acceso abierto, junto con el establecimiento de mandatos para el depósito de la producción científica y tecnológica nacional (Miguel et al, 2013).

En promedio y para el conjunto de las temáticas, el 70% de la producción científica argentina del período 2008-2010 incluida en SCOPUS se publica en revistas que se adhieren de una u otra forma al movimiento de acceso abierto. Más del 25% de los artículos es de acceso abierto real por estar publicados en revistas científicas de acceso abierto (vía dorada). El 44% es potencialmente accesible por la vía verde, por estar publicados en revistas de suscripción que permiten el autoarchivo.



Para el caso argentino, la vía dorada está más representada en las ciencias sociales y humanidades que en las otras áreas (física y astronomía, agricultura, ciencias biológicas y medicina) en las que el mayor porcentaje de revistas son de suscripción con permisos de autoarchivo y, por tanto, los artículos publicados en ellas potencialmente accesibles por la vía verde (Miguel et al, 2012).

Conclusiones

Los nuevos modos de publicación y difusión de los resultados que genera la ciencia y sus implicancias políticas, económicas, sociales y culturales, están siendo objeto de numerosos debates y tensiones que, no sólo tienen lugar en el interior de la propia comunidad científica sino también en el mercado editorial, los organismos de promoción y financiamiento de la investigación, y los gobiernos de los distintos países del mundo.

En Argentina ha ido en aumento la adopción de políticas de acceso abierto, y por parte de las revistas de ciencias sociales y humanas en mayor proporción respecto a publicaciones de otras temáticas.

La biblioteca electrónica SciELO y portales como RedALyC, Latindex y DOAJ ofrecen acceso a gran número de producciones científicas de calidad en acceso abierto.

La disponibilidad, sin límite de copias, de las publicaciones que resultan de las actividades de investigación científica (principalmente las financiadas con fondos públicos), en sistemas de acceso abierto ofrece beneficios como: a) aumento de la difusión y visibilidad de los resultados de las investigaciones; b) mayor impacto de las publicaciones y facilitación de la continua reproducción de conocimiento; c) mejora del posicionamiento institucional de las universidades a las que pertenecen los autores; y tal vez el más importante, d) promoción del principio de democracia y equidad de acceso a la información y producción de nuevo conocimiento (Tzoc, 2012).

En síntesis, el modelo de acceso abierto promete varios cambios positivos para la comunidad académica a nivel mundial. Beneficia, inicialmente, a estudiantes, docentes e investigadores que pueden acceder a una amplia gama de publicaciones científicas recientes para

enriquecer y actualizar su revisión de los estados del arte o de la cuestión en los proyectos de investigación. A su vez, a mediano y largo plazo, el acceso abierto también beneficia potencialmente la población en general. Dado que cualquier trabajador de la salud podría informarse sobre las investigaciones más recientes acerca del trato y el cuidado de una determinada enfermedad, un empleado de una industria podría actualizarse en nuevas técnicas o funcionarios estatales podrían interiorizarse sobre los temas necesarios para desarrollar políticas públicas; todo eso sin necesidad de pagar suscripciones caras.

Referencias bibliográficas

- BABINI, D. (2011), "Acceso Abierto a la producción científica de América Latina y el Caribe: Identificación de principales instituciones para estrategias de integración regional". Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad CTS, Vol. 6, No. 17, 2011.
- GENOVÉS, P. (2011), "Acceso abierto en el Núcleo Básico de Revistas Científicas y Tecnológicas Argentinas del CONICET, 2010". En Actas de las II Jornadas de intercambio y reflexión acerca de la investigación en Bibliotecología. Departamento de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.
- GÓMEZ, N. D. Y BONGIOVANI, P. (2012), "Open access and A2K: Collaborative experiences in Latin America". En Lau, J.; Tammaro, A.M. y Bothma, T. J. D., coord. Latin American in Libraries Driving Access to Knowledge. Alemania: De Gruyter Saur, p. 343-372.
- MELERO, R. Y M.F. ABAD GARCÍA (2008), "Revistas open access : características, modelos económicos y tendencias". BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació, juny, núm. 20.
- MIGUEL, S., BONGIOVANI, P., GÓMEZ, N., & BUENO DE LA FUENTE, G. (2013), "Situación y perspectivas del desarrollo del Acceso Abierto en Argentina". Palabra Clave, 2(2), 1-10.
- MIGUEL, S.; GÓMEZ, N. Y BONGIOVANI, P. (2012), "Acceso abierto real y potencial a la producción científica de un país. El caso argentino". El profesional de la información, 2012, marzo-abril, v. 21, n. 2, pp. 146-153.



ROZEMBLUM, C.; BANZATO, G. (2012), "La cooperación entre editores y bibliotecarios como estrategia institucional para la gestión de revistas científicas". Inf. cult. soc., n. 27, dic. 2012.

TZOC, E. (2012), "El Acceso Abierto en América Latina: Situación actual y expectativas". En Revista Interamericana de Bibliotecología, 35(1), 83-95.

Notas

[1] Véase <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml>
<http://www.earlham.edu/~peters/fos/bethesda.htm>
<http://oa.mpg.de/openaccess-berlin/berlindeclaration.html>

[2] Fuente: <http://www.scielo.org/php/index.php>

[3] Fuente: <http://www.redalyc.org>

[4] Fuente: <https://doaj.org/>

[5] Fuente: <http://wokinfo.com/espanol/>

[6] Fuente: <http://www.scopus.com/>
<http://www.elsevier.com/online-tools/scopus>
<http://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/recursos/ver?id=25>

[7] Fuente: <https://www.clacso.org>
<http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>

[8] Fuente: <http://lilacs.bvsalud.org/es/>

[9] Fuente: <http://www.latindex.org/>

[10] Fuente: <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/nucleo-basico-de-revistas-cientificas/>

[11] Fuente: <http://ppct.caicyt.gov.ar>

Capítulo IV

Transmisiones sincrónicas: alternativas de intercambio académico y movilidad internacional

Sebastián Torre

Las tecnologías digitales (TIC) han provocado grandes cambios no solo en la forma de adquirir y generar nuevos conocimientos, sino también en cuanto a su difusión al resto de la sociedad. Mucho se debe al desarrollo acelerado de Internet, como tecnología que da soporte a una gran cantidad de servicios digitales, pero también el desarrollo de software educativo (campus virtuales, bibliotecas digitales, espacios de escritura compartida y sistemas de webconference, por mencionar algunos) ha acompañado y contribuido a esta transformación.

Inevitablemente, estas transformaciones impactan en el sistema universitario provocando cambios en las relaciones humanas y dando otro sentido a las actividades educativas. Docentes, alumnos, investigadores e integrantes del sistema educativo ven modificadas las formas tradicionales de enseñar, aprender, investigar, hacer extensión universitaria, transferencia de conocimientos y trabajar en gestión académica. En respuesta a estos cambios, la oferta de educación virtual en el sistema universitario argentino ha ido creciendo considerablemente a lo largo de los últimos años. Los motivos que impulsaron este crecimiento han sido muchos y variados. Podemos destacar:

- la difusión de las TIC, en especial Internet, en todos los estratos de la sociedad;
- la capacitación docente en prácticas educativas virtuales;
- la mejora de las tecnologías digitales con fines educativos;
- la demanda de programas educativos semipresenciales o completamente virtuales por parte de los propios estudiantes universitarios que han adquirido mayores habilidades digitales;



IDEAS de Educación Virtual

- el requerimiento de programas flexibles y de calidad por parte de sectores de la sociedad que hoy tienen un mayor acceso a la educación universitaria; entre otros.

Ante este escenario, las TIC pueden ser un dinamizador de las prácticas docentes tradicionales para favorecer la expansión del conocimiento. Algunos ejemplos ayudan a entender estas cuestiones.

La transmisión en vivo de actividades académicas presenciales se ha tornado habitual en las Universidades. El creciente ancho de banda disponible, sumado a la mejora de los sistemas de compresión de video por Internet, facilitan la transmisión en línea de todo tipo de actividades académicas que se realizan en el ámbito de las instituciones educativas. Congresos, seminarios, jornadas, talleres y clases de profesores son reproducidos por Internet permitiendo que los estudiantes presenciales y virtuales puedan participar de manera activa, mirando y haciendo consultas vía chat, sin necesidad de asistir físicamente a la Universidad.

En el espacio de las aulas presenciales, se puede invitar a docentes extranjeros para dictar clases sincrónicas. Para ello, se reúnen localmente el profesor y los alumnos alrededor de una computadora conectada a internet, proyectando el video y amplificando el audio. Se inicia una sesión sincrónica mediante Skype o Google Hangout y el profesor invitado utiliza su presentación para dictar la clase desde otro país sin necesidad de asistir físicamente al aula de clases.

Utilizando la misma tecnología, también se puede conectar sincrónicamente a dos cursos presenciales pertenecientes a diferentes Universidades, en donde se les dé la palabra tanto a los profesores como a los alumnos. En este caso, es necesaria la misma configuración tecnológica en ambos espacios físicos.

Estas experiencias de movilidad académica también pueden realizarse en aulas virtuales. Un profesor virtual extranjero puede dictar una clase, de forma sincrónica, dentro de un espacio académico virtual, mediante la utilización de un software de webconference como el Big Blue Button u Open Meeting. Estaríamos frente a la máxima expresión de la educación virtual, en donde un docente invita a otro profesor para dictar de manera sincrónica una clase frente a sus alumnos, todo

FORMAR EN EL HORIZONTE DIGITAL

de forma virtual ^[1]. Estas tecnologías también permiten realizar importantes actividades de intercambio entre diferentes universidades. Un ejemplo de ello es el 1º Webinar Internacional organizado entre la Universidad Nacional de Quilmes, por Argentina, la OBS Business School, por España, el Instituto Tecnológico de Monterrey, por México y la Universidad de Évora, por Portugal. En el encuentro virtual, un docente de cada institución expone durante 7 minutos un tema previamente establecido, en un orden acordado y desde su país de origen. El evento se transmite en vivo a todo el mundo utilizando la plataforma de web conference Webex, permitiendo que los alumnos de todas las universidades participantes puedan asistir virtualmente e interactuar entre sí y con los expositores. Esto es enriquecedor no solo para los docentes que se ven favorecidos en su práctica educativa, sino también para los estudiantes.

La educación virtual ha posibilitado que alumnos de carreras de grado universitario puedan realizar una movilidad estudiantil para cursar asignaturas sin necesidad de viajar. Previo convenio entre instituciones, cualquier alumno virtual tiene la posibilidad de cursar una asignatura en el Campus Virtual de la Universidad extranjera elegida sin necesidad de trasladarse a otro país. La importancia del intercambio radica en la riqueza cultural que ofrece compartir un espacio educativo virtual con docentes y alumnos de otra nacionalidad. Otro beneficio adicional y que muchas veces es el impedimento para poder capacitarse o poder realizar estos intercambios es, sin lugar a dudas, el económico; pues al no existir gastos de viaje y manutención, mayor cantidad de alumnos pueden tener acceso a este tipo de experiencias educativas virtuales.

Si bien estos ejemplos poseen el potencial de facilitar precisamente el acceso al conocimiento y con ello conducir a importantes mejoras en la enseñanza universitaria, es cierto que el ritmo de su introducción y utilización dependerá, en gran medida, de las decisiones que tomen los gestores de las instituciones académicas para promover su uso en la práctica docente. Si bien es cierto que la tecnología ha abierto caminos a la educación, no debemos olvidarnos de que ella no es un proceso que depende de la tecnología sino de los seres humanos y está en nosotros enaltecerla.



Notas

- ^[1] En el siguiente video de YouTube [https:// www.youtube.com/watch?v=yxo4mbIExXM](https://www.youtube.com/watch?v=yxo4mbIExXM) podemos ver como el profesor Santiago Quinteros Renaud, de la Universidad Autónoma de Manizales, Colombia, imparte una clase dentro del aula virtual de Comercio Electrónico en la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.

Compiladores

María Eugenia Collebechi

Master of Education, Harvard University, se desempeña como Docente Investigadora en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, donde dirige la Especialización en Docencia Universitaria. También es Directora del proyecto de investigación “La lectura y escritura con tecnologías digitales en el contexto escolar” del Programa I+D “Tecnologías digitales, educación y comunicación. Perspectivas discursivas, sociales y culturales”.



Federico Gobato

Es sociólogo (UBA) y Maestro en Ciencias Sociales (FLACSO, México). Se desempeña como docente e investigador de la Universidad Nacional de Quilmes, donde dicta cursos de Sociología de la Cultura y Sociología de la Educación, al tiempo que coordina Talleres de Tesis en posgrado. Investiga sobre los procesos sociales asociados a la relación entre cultura, comunicación y tecnología. Es integrante del Centro de Investigaciones en Economía y Sociedad en la Argentina Contemporánea (IESAC-UNQ) y co-coordina el grupo de Estudios sobre Cultura y Comunicación Contemporáneas (GECyCC).



Autores

Guadalupe Álvarez

Es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo, Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como Investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y como Investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Estudia los modos de integrar las tecnologías digitales e interactivas en propuestas didácticas.



Lucía Cantamutto

Licenciada y profesora en Letras por la Universidad Nacional del Sur, parte de su formación, orientada a Comunicación y Sociología, corresponde a estancias en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México) y en la Universidad de Deusto (España). Realiza su tesis doctoral sobre “Economía y expresividad lingüísticas: aspectos pragmáticos de la comunicación por SMS en español bonaerense”, con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina), en el Doctorado en Letras (UNS).



Silvia Carrió

Es Licenciada en Psicopedagogía con orientación educacional, vocacional y profesional, y Magister en Psicología Cognitiva y Educación (FLACSO- UAM 2009), con tesis sobre Medicina Narrativa. Se viene dedicando a la formación de profesionales en el área de la salud desde hace treinta años. Paralelamente, se ha desempeñado como asesora pedagógica en una escuela de narración. Co dirige el curso “Habilidades Narrativas para Profesionales de la Salud” en el Campus Virtual del Hospital Italiano.





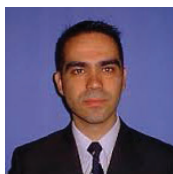
Marcela Czarny

Es Presidente de la Asociación Civil Chicos.net, organización dedicada a promover la protección de los derechos del niño, y fundadora de la NATIC, una red integrada por organizaciones de América Latina comprometidas con el uso seguro y responsable de las TIC. Cuenta con una vasta experiencia en el diseño e implementación de proyectos vinculados a la educación, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías. Es autora de publicaciones para niños y educadores.



Jorge Janson

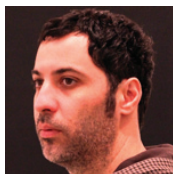
Médico por la Universidad del Salvador, ha sido residente de Clínica Médica en el Hospital Italiano de Buenos Aires, donde se desempeña, actualmente, en el servicio de Clínica Médica y en la sección de Hipertensión Arterial. Coordina el área de Tratamiento Integrado Complementario; desde allí busca formas de integrar variadas disciplinas en la solución de los problemas de salud. Ha participado de innumerables talleres de educación de pacientes en la convicción de que la educación genera salud. Co dirige el curso “Habilidades Narrativas para Profesionales de la Salud” en el Campus Virtual del Hospital Italiano.



Juan José Mendoza

Doctor en Letras de la UBA, fue becario de posgrado en el CONICET, el CSIC y Visiting Scholar, en la Universidad de Pennsylvania. Escritor e investigador, entre sus publicaciones se destacan El canon digital, la escuela y los libros en la cibercultura (2011), Escrituras past_ tradiciones y futurismos del siglo 21 (2011) y Sin título. Técnica Mixta (2012).

Es curador de la edición facsimilar de la revista Literal y del Dossier Literal online (Biblioteca Nacional, 2011); y miembro fundador de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales.



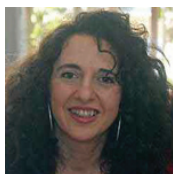
Marta Mena

Directora del Programa de Formación Virtual de Investigadores en la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Argentina, es miembro del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia y del Comité Científico de AIESAD. Dirige la Maestría en Docencia Universitaria, de la UTN y se desempeña como consultora de organismos nacionales, regionales e Internacionales. Ha sido profesora de posgrado en la Universidad de Salamanca, España.



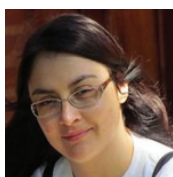
Débora Nakache

Es Lic. en Psicopedagogía, profesora adjunta de Psicología Educacional y docente invitada en la Maestría de Psicología Educacional (UBA). Investiga y publica acerca de las relaciones entre pantallas, infancias y aprendizajes. Co dirige una investigación sobre lectura crítica de noticias mediáticas (UBACyT). Coordina el Programa “Medios en la Escuela” del Ministerio de Educación (GCBA). Organiza “Hacelo Corto, Festival de cortometrajes producidos por niños y jóvenes”. En el ámbito privado, es consultora de organizaciones y grupos.



Constanza Necuzzi

Magíster, Especialista en Didáctica y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, se desempeña como Vicedirectora del Programa UBA XXI y Secretaria Académica de la Maestría en Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Fue Miembro del Consejo Asesor del Programa Conectar Igualdad y Directora de Comunicación y Contenidos. Ha sido Directora Provincial de Proyectos Especiales en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Coordinadora de Formación y Capacitación en el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.





Ana Rivoir

Doctora y Máster por el Programa de Doctorado sobre Sociedad de la Información y el Conocimiento, de la Universidad Oberta de Catalunya, es investigadora y docente de la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de la República, donde coordina el grupo de investigación “ObservaTIC”. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay e integra redes y grupos académicos como la Asociación Internacional de Sociología, la Asociación Latinoamericana de Sociología, la International Sociological Association y la Association of Internet Researchers.



Patricia San Martín

Es Doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario (UNR); Investigadora independiente del CONICET y docente e investigadora de la UNR, donde es Profesora titular de Metodología Educativa Musical en la Escuela de Música de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Su trayectoria de I+D se focaliza en las TIC aplicadas a contextos educativos, de investigación y ciudadanía, siendo Directora del Programa Interdisciplinario de Investigación, Desarrollo e Innovación “Dispositivos Hipermediales Dinámicos”.



Carlos Scolari

Profesor titular del Departamento de Comunicación en la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Doctor en Lingüística Aplicada y Lenguajes de la Comunicación por la Università Cattolica di Milano. Investiga sobre la nueva ecología de los medios y las narrativas transmedia. Entre otras obras ha publicado: Hacer Clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales (2004), Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva (2008), El fin de los medios masivos. El comienzo de un debate (con M. Carlón, 2009), Crossmedia Innovations (con I. Ibrus, 2012), Narrativas Transmedia.



Sebastián Torre

Es Licenciado en Administración, egresado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Posee un Postgrado en Internet y Comercio Electrónico de la Universidad de Palermo. Dirige la Licenciatura en Administración (modalidad virtual) en la Universidad Nacional de Quilmes. Se desempeña como Profesor Adjunto de grado y posgrado en Comercio Electrónico bajo modalidad presencial y virtual (UNQ, UNLP, UAM Colombia). Participa en proyectos de extensión relacionados a Internet y Comercio Electrónico en el sector PyME.



Marcelo Urresti

Es Sociólogo y Docente Investigador de la Universidad de Buenos Aires en las áreas de cultura, comunicación y educación. Actualmente, completa el doctorado en Sociología en la UBA. Ha publicado artículos en libros y revistas especializadas nacionales e internacionales y dos libros como compilador junto a Mario Margulis Investiga sobre temas de adolescencia, juventud y culturas juveniles, línea que lo ha conducido a abordar la comunicación digital y su impacto en los mundos de vida de las generaciones menores.



Alejandro Villar

Es Rector de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ); Doctor en Ciencias Sociales por FLACSO (Argentina) y docente investigador de la UNQ donde co dirige el Programa de Investigación “Dimensiones y alcances del desarrollo territorial”. Es, además, docente de posgrado en la UNQ y en distintas universidades nacionales. Ha sido Vicerrector, Director Académico del Programa “Universidad Virtual de Quilmes” y coordinador de la Subcomisión de Educación a Distancia del Consejo Interuniversitario Nacional. En la colección Ideas de Educación Virtual compiló el libro Bimodalidad: Articulación y Convergencia en la Educación Superior.





Matías Vlahusic

Se ha especializado tanto en el planeamiento, diseño e implementación de soluciones en TIC como en la capacitación de usuarios finales en proyectos de la Red Académica Electrónica del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (RAEC – CLACSO) y otras instituciones. Posee una acreditada experiencia con tecnologías como Plone, Joomla, Moodle, Drupal, WordpressMU y OJS. Actualmente, se desempeña en el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT – CONICET), –dentro del Área Comunicación Científica–, como responsable del Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT).



Mariela Yeregui

Artista electrónica cuyo trabajo incluye instalaciones interactivas, video instalaciones, net.art, intervenciones en espacios públicos, video escultura e instalaciones robóticas. Ha realizado residencias en el Hypermedia Studio Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), en el Banff Centre for the Arts (Canadá), en el MECAD (Media Centre d'Art i Disseny (Barcelona, España) y en el Stiftung Künstlerdorf Schöppingen (Alemania). Dirige la Maestría en Tecnología y Estética de las Artes Electrónicas en la Universidad Nacional de Tres de Febrero.



Mariano Zukerfeld

Doctor en Ciencias Sociales, Investigador del Conicet y del Equipo de Estudios sobre Tecnología, Capitalismo y Sociedad. Se desempeña como profesor en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, en la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidad Nacional de Quilmes y en la Maestría en Propiedad Intelectual de FLACSO, Argentina. Publicó numerosos artículos sobre la relación entre el capitalismo y el conocimiento y, más específicamente, sobre capitalismo informacional, propiedad intelectual y materialismo cognitivo.



Otras obras de esta colección

TRAYECTORIAS REALES EN TIEMPOS VIRTUALES

Estudiantes y Docentes Universitarios
desde una Mirada Inclusiva

Trayectorias reales en tiempos virtuales recopila y reelabora textos sobre la educación mediada por Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje desde la mirada de todos sus protagonistas.

Con un enfoque cuali-cuantitativo, profundiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes, identificando, caracterizando y acrecentando la comprensión de los problemas que enfrenta el alumno de modalidad virtual.

Más allá de analizar los roles y las relaciones establecidas por los actores, los autores dan cuenta de una preocupación común a todas las instituciones universitarias: las características de los estudiantes y sus decisiones que los llevan a permanecer y perseverar en sus estudios, y aquellas otras circunstancias que los inducen al abandono.

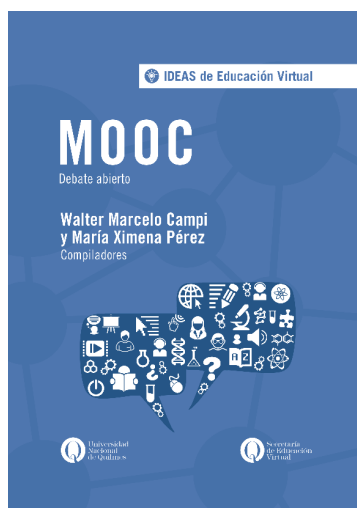
En ese marco, poniendo eje en la inclusión y la democratización de la Educación Superior, se analizan datos estadísticos que permiten interpretar y proponer acciones concretas para incidir en la retención, a través de una convergencia de modalidades más sólida y orgánica, donde se identifiquen acciones y experiencias de alto valor pedagógico, didáctico e innovador.



MOOC

Debate abierto

En materia de extensión del conocimiento, los nuevos escenarios formativos en Educación Superior se están orientando hacia un modelo de formación masiva, abierta y gratuita, basados en plataformas de aprendizaje: los Massive Open Online Courses (MOOC), cursos masivos, online y abiertos. ¿En qué puede ser útil esta herramienta como componente de una educación que no puede ni empezar ni terminar en eso? El fenómeno MOOC gravita alrededor de una Universidad que se define como en tiempos de cambios estratégicos y que reclama actualizaciones de un paradigma educativo que se proyecta hacia la Educación Superior crecientemente flexible.



MOOC debate abierto está dividido en dos partes: la primera es descriptiva y expone, de manera fiel, la estructura y los contenidos del conversatorio dado en el marco del “Primer Seminario MOOC: posibilidades y límites para la Educación Superior”, organizado por el Programa de Educación no presencial “Universidad Virtual de Quilmes”. El encuentro –del que participaron prestigiosos exponentes internacionales–, fue un ámbito fecundo para el intercambio, el debate y la colaboración hacia el interior de la Universidad y entre otras instituciones, especialistas y público en general. La segunda parte refiere a textos elaborados por autores con miradas divergentes, que constituyen un aporte fundamental para conceptualizar el tema a través de una reflexión crítica sobre el modelo, examinando el fenómeno desde diferentes perspectivas. Así, **MOOC debate abierto** ofrece una visión profunda y analítica que intenta develar uno de los modos de alcanzar el progreso y el desarrollo sostenible en Educación Superior.

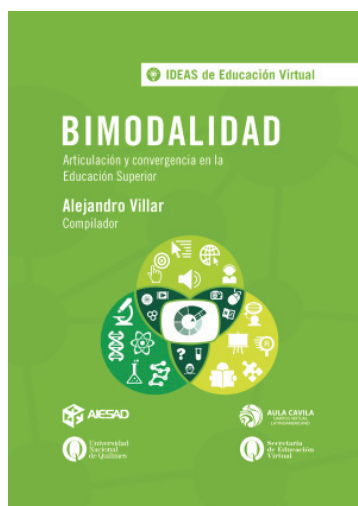
BIMODALIDAD

Articulación y Convergencia en la Educación Superior

El creciente proceso de virtualización e incorporación de tecnología educativa en universidades tradicionalmente presenciales y que tienden a la convergencia de modalidades de enseñanza, propicia el intercambio, la discusión y la reflexión sobre las perspectivas de la Bimodalidad en las instituciones de Educación Superior.

Bimodalidad: articulación y convergencia en la Educación Superior —el tercer libro de la colección ***Ideas de Educación Virtual***—, abre un espacio para que la comunidad universitaria valore el proceso de hibridación entre lo presencial y lo virtual de manera sistemática y a través de acciones intencionadas. La propuesta resignifica viejas prácticas arraigadas pero no busca reemplazar a la universidad presencial sino enriquecerla y complementarla.

En una segunda parte, la obra presenta una selección de experiencias de educación bimodal y pone en común las iniciativas, propuestas y estrategias de modalidades combinadas que se encuentran desarrollando distintos centros educativos nacionales e internacionales.



Esta edición de 500 ejemplares
se terminó de imprimir en mayo de 2017
en la Universidad Nacional de Quilmes.

En los últimos años, la intensificación del desarrollo de las tecnologías digitales y la creciente variabilidad de sus usos técnicos, culturales y educativos amplificó la importancia de la reflexión sobre las relaciones entre universidad y tecnologías digitales.

Formar en el horizonte digital reúne buena parte de las discusiones y preocupaciones que, en torno a dicha relación y en el marco de la articulación entre comunicación, cultura y educación, tuvieron lugar en el IV Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales, realizado en octubre de 2014 en la Universidad Nacional de Quilmes. El propósito fue relacionar las políticas públicas y académicas, las prácticas de los sujetos educativos y los fenómenos emergentes tales como la creciente bimodalidad de las instituciones universitarias, con el análisis diagnóstico de los procesos socioculturales que son el contexto de posibilidad e intelección de tales políticas, prácticas y características emergentes.

María Eugenia Collebechi y Federico Gobato recuperan esos debates a partir de cuatro ejes analíticos: la descripción crítica de una serie de fenómenos y dinámicas clave del horizonte sociocultural y comunicacional contemporáneo; el examen de las alternativas y respuestas institucionales a ese contexto; la reflexión sobre experiencias y prácticas concretas de los actores participantes; y la presentación de alternativas específicas para la circulación del conocimiento y la generación de nuevos campos de investigación.



IDEAS de Educación Virtual

