

Susana Morales - Maria Ines Loyola
(Compiladoras)

Los jóvenes y las TIC

Apropiación y uso en educación



Manuel Area Moreira - Raúl Díaz Acosta - Roxana Cabello
María Inés Loyola - Susana Morales - Teresa Quiroz

LOS JÓVENES Y LAS TIC
Apropiación y uso en educación

Susana Morales y María Inés Loyola
Compiladoras

LOS JÓVENES Y LAS TIC

Apropiación y uso en educación

Susana Morales y María Inés Loyola
Compiladoras

Manuel Area Moreira - Raúl Diaz Acosta - Roxana Cabello
María Inés Loyola - Susana Morales - Teresa Quiroz

Susana Morales

Los jóvenes y las tic / Susana Morales y María Inés Loyola ;
compilado por María Inés Loyola y Susana Morales. - 1a ed. -
Córdoba : 2009.

140 p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-987-24953-2-9

1. Educación. 2. Comunicación. I. María Inés Loyola II. María Inés
Loyola, comp. III. Susana Morales, comp.
CDD 302.2

Fecha de catalogación: 02/09/2009

I.S.B.N.: 978-987-24953-2-9

IMPRESO EN ARGENTINA

Índice

Capítulo 1: <i>Tecnología y Comunicación: Transformaciones en la cultura,</i> María Inés Loyola	19
Capítulo 2: <i>Internet y los jóvenes. Identidades y nuevos espacios de comunicación,</i> Teresa Quiroz.....	35
Capítulo 3: <i>TIC y Educación: proyectos globales y políticas públicas,</i> Susana Morales.....	45
Capítulo 4: <i>Sexpresan: Un multimedia para la educación afectivo-sexual de adolescentes y jóvenes,</i> Manuel Area Moreira y Raúl Díaz Acosta.....	65
Capítulo 5: <i>Mundos Alternativos. Sobre jóvenes futuros docentes y su relación con los medios informáticos,</i> Roxana Cabello.....	81
Capítulo 6: <i>La apropiación de TIC: una perspectiva,</i> Susana Morales.....	99
Capítulo 7: <i>Los jóvenes y las TIC: prácticas de apropiación de adolescentes escolarizados,</i> Susana Morales y María Inés Loyola.....	121

PRESENTACIÓN

Han pasado ya casi veinte años desde que el sistema educativo argentino de gestión pública decidió incorporar las tecnologías de la comunicación y la información al sistema educativo. En la Argentina esa integración de las tecnologías informáticas en las aulas no lleva tantos años como en los países europeos o EEUU, pero desde mediados de los 90 su uso se ha expandido notablemente, con el fin de adecuar el sistema escolar a la “sociedad de la información”, de preparar a los jóvenes en el uso de estas tecnologías para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, e innovar las actividades pedagógicas y los materiales.

El equipo de investigación que dirigimos desde hace varios años ha tenido como principal preocupación esa incorporación, y se detuvo especialmente en cada uno de los actores que intervienen en el sistema educativo. En una primera etapa (1998-2004) nos centramos en los docentes para indagar acerca de la apropiación y el uso que los profesores hacen de las nuevas tecnologías. Los resultados de ese momento advierten que los profesores creen que la incorporación de las tecnologías informáticas puede ser beneficiosa para la tarea educativa, pero consideran que esta incorporación es poco factible debido a las condiciones institucionales (escasa posibilidad de acceso a la tecnología, falta de apoyo de los niveles directivos, condiciones laborales del colectivo docente poco propicio). Asimismo, el grado de apropiación de los docentes respecto de las tecnologías informáticas fue caracterizado como bajo, (es decir, entre otros aspectos, desconocen las características técnicas y el manejo de esta herramienta, así como las potencialidades que ofrece su uso en la enseñanza) lo cual estaría explicando su débil incorporación. Además, otro de los aspectos destacados de nuestras investigaciones señala que el sistema de representaciones de los profesores obstaculizaba la posibilidad de un uso pedagógico de las tecnologías informáticas, sobre todo aquellas representaciones referidas al papel de la informática en la sociedad actual, que se pudo constatar corresponden con una visión tecnocrática, y las referidas a la posibilidad de incorporar la informática en la propia práctica, que es visualizada como poco factible. Se advierte que en los casos en que los docentes habían incorporado

tecnologías informáticas en sus prácticas docentes, ha obtenido excelente receptividad por parte de los alumnos (Morales, S. 2004)¹.

A partir de este último dato nuestra indagación se orientó a conocer cómo los docentes incorporaban la tecnología en sus prácticas, cómo implementan los programas, proyectos o planes desarrollados en las escuelas. En definitiva, nuestra preocupación se orientó a relevar las experiencias innovadoras existentes en relación con el uso de las TIC en la enseñanza, con la convicción de que dicha innovación pedagógica implica el uso de estas nuevas tecnologías para despertar curiosidades, abrir nuevos caminos y sumar posibilidades. En palabras de Area Moreira (2002) “la innovación pedagógica” no reside en los planes, sino en las prácticas, “...una cosa es la dotación de infraestructura y recursos tecnológicos en las escuelas, pero otra bien distinta es que la presencia de las tecnologías digitales provoquen una profunda innovación y mejora de la calidad de enseñanza”².

Cabe señalar que nuestro interés en la temática siempre partió de considerar que la incorporación de las nuevas tecnologías de informática en la enseñanza no garantiza en sí misma la mejora de la calidad de la educación, sino que precisa de una serie de factores para lograr resultados sustanciales. La computadora, del mismo modo que cualquier otro material de enseñanza, no es útil en sí misma por su soporte tecnológico ni por su diseño; sino en la medida en que se subordine a una intencionalidad pedagógica y a un proyecto didáctico específico. Y en esa línea, consideramos que el “medio” no se refiere únicamente al instrumento tecnológico, o al soporte físico o artefacto; sino que incluye las decisiones didácticas del docente en el momento de su uso. De modo que siempre tuvimos en cuenta en nuestros estudios los factores que condicionan el trabajo áulico en relación a la incorporación del medio informático; por ejemplo: el aspecto institucional, entendido como la administración de tiempos y espacios, acceso y disponibilidad de recursos, distribución del poder, apertura de los sujetos de la institución frente a las innovaciones, percepciones y supuestos respecto de la tecnología en la escuela; el aspecto técnico, es decir las características del equipamiento disponible, el mantenimiento y las posibilidades

¹ MORALES, S. (2004): “Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en docentes secundarios de la ciudad de La Rioja” Tesis doctoral

² AREA MOREIRA, M. (2002): La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad, disponible en <http://webpages.ull.es/users/manarea>

Presentación

de actualización del software; y el aspecto didáctico, esto es, los objetivos a lograr por los alumnos, la selección y secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza, las actividades a desarrollar, los modos de evaluación, los supuestos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Es decir, en esta etapa de la indagación no pensamos la innovación pedagógica librada exclusivamente a la buena voluntad y compromiso de los profesores y sus intenciones más o menos bien fundadas, sino que situamos la práctica en el contexto de posibilidades.

Más cerca en el tiempo, nuestro interés se detuvo en otro de los actores del sistema educativo: los jóvenes/adolescentes escolarizados; para conocer no sólo las representaciones respecto de las tecnologías comunicacionales sino también sus prácticas en el ámbito educativo y en su vida cotidiana, y a partir de allí poder indagar acerca del grado de apropiación de la tecnología.

En ese momento, el grado de avance de los estudios sobre el tema y la propia maduración del equipo hizo que se redefinieran algunas categorías tales como representaciones, uso, apropiación, brecha digital, competencias tecnológicas, las que fueron ajustándose en función de los intercambios con otros grupos de investigación y con la necesidad de centrarnos en una perspectiva más interpretativa en relación con las verdaderas condiciones en las que estos procesos tienen cabida, sobre todo en Argentina.

Resulta obvio señalar que para los niños y jóvenes del siglo XXI, habilidades básicas como leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, no son suficientes. Así, el desarrollo de habilidades relacionadas con el manejo de la tecnología se convierte en un factor crítico tanto en el campo educativo como en el laboral, especialmente en sociedades donde las actividades económicas relacionadas con la producción, almacenamiento y distribución de la información crecen día a día. Por otro lado, en el marco de esta revolución tecnológica, desarrollar un pensamiento crítico adquiere una relevancia central, y la incorporación de tecnologías informáticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en que, tal como lo señalan los expertos en desarrollo, el componente humano, el capital humano, es un factor clave para el crecimiento sostenible y equitativo de una nación. Desde esta perspectiva nos pareció ineludible indagar acerca de las representaciones que sobre las tecnologías informáticas tienen los adolescentes escolarizados de la ciudad de Córdoba, pero también sus prácticas, con vistas a la incorporación, apropiación y uso de las mismas en los procesos de aprendizaje.

En el caso de los adolescentes escolarizados del nivel medio, la investigación cualitativa que llevó a cabo nuestro equipo durante los años 2005 y 2006³ en la ciudad de Córdoba, da cuenta de la débil apropiación entre los jóvenes participantes de la experiencia. Decíamos anteriormente que resultaba casi obvio señalar que para los niños y jóvenes de este siglo, que han nacido simultáneamente con las transformaciones tecnológicas, resultara esperable una apropiación de estas tecnologías de manera que les permitiera interactuar y hacer un uso creativo en sus propios procesos de aprendizaje. Sin embargo, esto está lejos de ocurrir, al menos entre estudiantes que concurren a escuelas públicas de gran parte del país, y que pertenecen a sectores socioeconómicos desfavorecidos. Para nosotros, la débil apropiación encontrada entre los jóvenes participantes de la experiencia a la que hacemos mención, es la contracara de la denominada brecha digital, que al margen de sumarse a las brechas existentes en otros aspectos de la vida de millones de personas en el mundo, y aún dentro de los países, no se reduce a la falta de acceso a las máquinas o a la conexión de Internet. Como lo afirma Hoffmann (2003)⁴ “El acceso es una condición necesaria, pero no suficiente; se requiere del uso con sentido, apropiación social, capacitación y contenidos apropiados”.

Los avances en las leyes y políticas implementadas para la incorporación de las tecnologías informáticas a la escuela, no han modificado, hasta el momento, ni la estructura ni la fragmentación de la misma, al menos en el ámbito público. Claramente se advierte que la brecha se mantiene, porque es una brecha social.

En la actualidad y como consecuencia de aproximaciones realizadas en los estudios anteriores que más arriba se han sintetizado, nos centramos en la cuestión de la formación inicial de los futuros docentes, los que hoy son estudiantes en los Institutos de Formación Docente, para ver cómo se está produciendo la incorporación de los medios informáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ese nivel⁵.

³ Ver en este libro el Capítulo 7: “Los jóvenes y las TIC: prácticas de apropiación de adolescentes escolarizados”.

⁴ HOFFMANN, B. (2003): “Retos al desarrollo en la era digital”. En Revista Diálogos de la Comunicación, septiembre de 2003. FELAFACS. Lima.

⁵ *Disponibilidad de equipamiento, prácticas y representaciones en torno a los medios informáticos en la formación docente*, bajo la dirección de la Dra. Susana Morales (Universidad Nacional de Córdoba) y la Dra. Roxana Cabello (Universidad Nacional de General Sarmiento) financiado por el Ministerio de Educación de la Nación, en ejecución al momento de esta edición.

Presentación

En una primera exploración pudimos constatar que los Institutos de Formación Docente⁶ (ISFD) plantean en sus carreras escasos contenidos sobre las TIC y su uso en el entorno del aula y que los espacios de capacitación brindados desde la década de los '90 no parecen ofrecer a los docentes oportunidades para adquirir conocimientos que les permitan utilizar las TIC orientadas a situaciones de enseñanza y aprendizaje en distintas áreas curriculares.

De allí que el propósito principal de esta investigación que estamos llevando a cabo se plantea generar conocimientos que puedan resultar aportes significativos para el diseño de políticas públicas de incorporación de medios informáticos en la formación de docentes de nivel medio, con vistas a la integración de esas herramientas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este punto entendemos que se requiere formar a los docentes para que puedan operar como agentes facilitadores de los procesos de incorporación de las TIC en los aprendizajes y en la enseñanza. Pero nos interesa destacar que esta formación debe preparar a los actores (en el caso del presente proyecto, los futuros profesores) para que puedan también ellos apropiarse y orientar procesos de apropiación de las TIC.

Efectivamente en cada una de las provincias que proponemos abordar, se han desarrollado acciones de política educativa a partir de las cuales se forman docentes para nivel de educación media, se han equipado establecimientos, pero estamos a mitad de camino. Esperamos que el conocimiento que se pueda generar sobre esos aspectos pueda contribuir a la formulación de planes provinciales y de alcance nacional.

Este libro es el resultado de años de investigación y de propuestas de formación que nos han vinculado con otros destacados investigadores de Argentina, de Perú y España. Está organizado en siete capítulos y el eje que los vertebrará está relacionado con las nuevas tecnologías, los jóvenes y la escuela.

En el capítulo 1, ***Tecnología y Comunicación: Transformaciones en la cultura***, María Inés Loyola, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), plantea la necesidad de revisar los modos de abordar el papel de la técnica en una sociedad en transformación (crisis). Vuelve para ello a Benjamin, para tener presente un andamiaje teórico reflexivo que permita fijar la

⁶ Los Institutos Superior de Formación Docentes son los encargados de la formación de los profesores de los distintos niveles no universitarios del sistema educativo argentino.

mirada en su dimensión ética y política. El texto comienza con una introducción (necesaria según la autora) en la que se hace hincapié en la crítica al discurso tecnológico, para situarse luego en un momento complejo de la cultura en el que el avance de la técnica parece ser irreversible, sin descuidar la condición social de desigualdad y de dependencia económica y simbólica, que es cognitiva (nuevos modos de aprender y experimentar en el entorno tecnológico) y también ideológica (inclusión y exclusión social). Se pregunta si es posible pensar que un uso reflexivo y crítico de las tecnologías de comunicación que favorezca el modo de comunicación de los pueblos que hasta aquí fueron invisibilizados, sin pensar por ello que se resuelve una cuestión de injusticia e inequidad: “¿resulta posible humanizar lo deshumanizado, localizar lo globalizado, darle identidad a lo no identificado, visibilizar lo invisibilizado?”

En el Capítulo 2, *Internet y los jóvenes. Identidades y nuevos espacios de comunicación*, Teresa Quiroz, docente e investigadora de la Universidad de Lima (Perú), da cuenta de los resultados de una investigación realizada en el Instituto de Investigación de la Universidad de Lima bajo su dirección. Se trata de *Jóvenes, diversidad cultural y tecnologías de la información y la comunicación en Cusco, Chiclayo e Iquitos* que se desarrolló durante los años 2005 y 2006, entre los jóvenes escolares de las tres ciudades peruanas. En este texto, advierte que las tecnologías de la información y la comunicación son un componente importantísimo de la vida juvenil porque a través de ellas los jóvenes se *enredan*, dan trámite a su consumo simbólico, construyen y reconstruyen sus identidades, amplifican sus relaciones y establecen interacción a distancia. Asimismo, la instantaneidad y el anonimato facilitan vínculos entre ellos, espacios para sus relaciones personales, afectivas y las lógicas expresivas que les dan visibilidad frente a los otros. Señala Quiroz que los jóvenes, en las ciudades en las que se realizó el estudio, asocian Internet a la información y al entretenimiento, encuentran en el acceso a la televisión por cable y a Internet la posibilidad de “conocer” sobre muchas cosas que la escuela no les brinda. En este sentido, la Red es representada por los escolares como un espacio donde todo se puede encontrar, lugar donde todo es visible y en el cual, para encontrar lo que se quiere, es necesario arriesgarse a buscarlo. Advierte que hoy los jóvenes transitan hacia las diversiones privadas, a los consumos portátiles, a través de los equipos de sonidos como el *walkman* primero y los *ipods* después, a lo que se suma el teléfono celular y las conversaciones en línea a través de Internet, lo cual añade velocidad al ritmo de vida que protagonizan.

En el Capítulo 3, *TIC y Educación: proyectos globales y políticas públicas*, Susana Morales, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) trabaja el concepto de *ciudadanía* que se promueve desde hace varias décadas en el marco del Proyecto Global de la Sociedad de la Información, y detalla también las políticas que en Argentina han abordado la relación entre TIC y educación. La idea que subyace en este texto destaca el hecho de que la inclusión en la Sociedad de la Información no se agota en el acceso y uso de las TIC, sino que se relaciona con el “cómo” y el “para qué” de este acceso y uso. Y en este sentido entiende que la inclusión se vincula con la apropiación por parte de los sujetos, para la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva. El texto critica la visión del ciudadano desde el proyecto hegemónico de la Sociedad de la Información, y señala que existen en esa consideración al menos tres reduccionismos relacionados con las dimensiones ontológica, teleológica y axiológica. Esta mirada en torno a la noción de ciudadanía permite abordar, comparativamente las políticas relacionadas con la incorporación de las TIC en la educación, vigentes en los '90 y las más recientes. Así, recuerda las promesas del estado neoliberal y se sitúa en las nuevas políticas, que aparentan revertir más de diez años de política educativa centrada en un sujeto consumidor. Estos cambios parecen advertirse en la preocupación por la formulación de diseños curriculares que incluyen a las TIC como eje vertebrador de campos y saberes; y en las acciones, enmarcadas en políticas, que piensan a las instituciones pero también a sus actores, y recién a partir de allí y de propuestas de espacios de debate, proponen la incorporación de las TIC también como eje articulador.

En el capítulo siguiente, el 4: *Sexpresan: Un multimedia para la educación afectivo-sexual de adolescentes y jóvenes*, Manuel Area Moreira y Raúl Díaz Acosta, docentes e investigadores del Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna y del Colectivo de Educación Afectivo-Sexual Harimagüada (Islas Canarias, España), respectivamente, presentan los fundamentos teóricos y las principales características técnico-pedagógicas de un multimedia educativo destinado a la formación de adolescentes y jóvenes en el ámbito de la sexualidad. Se trata de una propuesta innovadora de enseñanza de la sexualidad en el ámbito escolar apoyada en tres ejes de fundamentación: por una parte, en un modelo o concepción de la educación sexual abierta, democrática, integral y profesional. Por otra, en una

teoría socioconstructivista del proceso de aprendizaje, y finalmente en una visión del material didáctico digital caracterizado por la interactividad, la hipertextualidad y el uso de formatos de interface multimodales. Los autores están convencidos que en una sociedad de cultura audiovisual y digital como la actual cualquier proceso formativo debiera incorporar, en la medida de lo posible, a las TIC. Y en este sentido, propuestas como el multimedia *Sexpresan* representan un modelo de material didáctico más acorde con las motivaciones, experiencias y necesidades de los adolescentes y jóvenes actuales. Cabe agregar que el multimedia obtuvo un premio nacional del Ministerio de Educación de España (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Premios a Materiales Curriculares Digitales, 2007).

En el Capítulo 5: ***Mundos Alternativos. Sobre jóvenes futuros docentes y su relación con los medios informáticos***, Roxana Cabello, docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) pone en cuestión la conveniencia de analizar la situación de cualquier grupo, (por ejemplo los jóvenes), en términos generacionales, señalando que ese camino plantea dificultades de orden epistemológico, sociológico y cultural, entre otros. Los jóvenes estudiantes en los que basa sus últimas investigaciones en calidad de directora (*“Disponibilidad de equipamiento, representaciones y prácticas en torno a los medios informáticos en la formación docente”*, y *“Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente”*) nacieron cuatro años después de la introducción de la PC en el mercado argentino y en 1995, cuando se producía el lanzamiento de Internet en Argentina, tenían entre 8 y 13 años. Es decir que el medio realizó su proceso de despegue y penetración mientras los entrevistados eran niños o adolescentes. Sin embargo se pregunta si estos jóvenes son verdaderos hablantes nativos de la lengua digital. En este texto se detiene en los jóvenes que están formándose como futuros profesores para saber qué tipo de propuesta de formación para la integración de medios informáticos resulta más conveniente ofrecerles. Advierte que las características que puede asumir una estrategia de inclusión de los medios informáticos para la formación docente con vistas a su integración en procesos de enseñanza aprendizaje debiera ser distinta según el tipo de relación establecida con las tecnologías (más o menos fluida y naturalizada) de los diferentes destinatarios.

En el Capítulo 6: ***La apropiación de TIC: una perspectiva***, nuevamente Morales plantea un abordaje respecto de la categoría *apropiación*, producto de varios años de investigación y de redefiniciones conceptuales. El ensayo parte de las conceptualizaciones de Michel de Certeau, John Thompson y Roger Silverstone, incorporando también los aportes de Cornelius Castoriadis y Anthony Giddens. En este texto, la categoría *apropiación* se complejiza, y partiendo de una identificación de sus condiciones de posibilidad (la disponibilidad y el acceso) es pensada a partir de una doble articulación: apropiación del objeto y apropiación de los significados que el objeto vehiculiza. En relación a la primera, se abordan las dimensiones relativas al conocimiento, la reflexividad, la competencia, el uso y la gestión de las TIC; en cuanto a la segunda, se dimensionan la elucidación, la interactividad, la interacción y el proyecto. La apropiación refiere aquí a las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación crítica acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que definen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente según sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

El último capítulo, el 7, ***Los jóvenes y las TIC: prácticas de apropiación de adolescentes escolarizados***, presenta las discusiones y resultados de la investigación realizada en el marco de la UNC: “El uso de tecnologías informáticas en el aprendizaje: prácticas y representaciones de los adolescentes escolarizados” (2005-2007) bajo la dirección de la Dra. Susana Morales y la Lic. María Inés Loyola, en la que participaron además la Cra. Carla Carrizo Stauffer, la Lic. Fernanda Manavella y la lic. Silvia Paxote.

La investigación intenta conocer el grado de apropiación de los adolescentes en relación con la computadora, explorar acerca de sus prácticas tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana. El texto señala la relevancia de la condición socioeconómica sobre la variable de la edad como condicionante de la apropiación: los jóvenes pertenecientes a sectores socioeconómicos altos manifiestan una relación con las TIC cualitativamente diferente de los de sectores bajos, más allá de que ambos la utilizan con suficiente experticia. Se trata de un estudio cualitativo con la aplicación de grupos de discusión en jóvenes que concurren a escuelas públicas y privadas de la zona noroeste de la ciudad de Córdoba, de los barrios Arguello, Granja de Funes, Villa Belgrano y Villa Rivera Indarte, una zona urbana que contiene asentamientos de sectores

económicos bajos o medio-bajos, y también barrios cerrados, condominios o countrys, habitados por personas de alto nivel socioeconómico. El estudio advierte que la relación *edad-uso* no se verifica entre estudiantes que concurren a escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, y que pertenecen a sectores socioeconómicos desfavorecidos y hace visible la desventaja de estos jóvenes en relación al grado de apropiación de las TIC, tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana.

Resta agradecer y destacar los aportes para este libro de Manuel Area Moreira, Raúl Díaz Acosta, Roxana Cabello, Teresa Quiroz y también el subsidio otorgado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba para la realización de esta edición. Se espera que los artículos incluidos en este trabajo puedan constituir un aporte para aquellos que están interesados en el tema.

Susana Morales- María Inés Loyola

Córdoba, Argentina, Julio 2008

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN: TRANSFORMACIONES EN LA CULTURA

María Inés Loyola

Este trabajo parte de la idea de que es necesario pensar una alternativa al discurso autoritario tecnológico. El mundo de Winston⁷, intolerante, con pensamiento único cuya característica es la imposibilidad de la negación y la no aceptación de la diferencia, debe ser humanizado, mejor aún, politizado. Volver a Benjamin para pensar el papel de la técnica en una sociedad en transformación (crisis), siempre resulta esclarecedor. Para poder poner el foco en esta perspectiva, resulta ineludible realizar un breve recorrido por algunas posturas críticas clásicas, y también de autores más cercanos en el tiempo, en relación al papel de la técnica en la sociedad contemporánea. Revisar estos modos de abordar la problemática nos permitirá contar con un andamiaje reflexivo que no nos deje desviar la mirada en relación a cuestiones claves relacionadas con el pensar sobre la técnica, es decir no descuidar su dimensión ética y política.

(pequeña introducción necesaria: un discurso autoritario)

*“La técnica, simple instrumento,
se convierte en rey y,
como todos los reyes,
se sirve de los estribas que cantan sus alabanzas,
su potencia, sus rayos bienhechores”
Lucien Sfez*

⁷ Winston es el protagonista de *1984*, la novela de George Orwell.

Eric Arthur Blair nació en Montihari, India, en 1903, cuando este país era aún colonia británica; y murió en Londres, antes de cumplir los cincuenta años. Cuando la tuberculosis estaba haciendo mella en su cuerpo, este hombre, que sólo conservó un corto tiempo el nombre que le pusieron al nacer y lo reemplazó por el de George Orwell, pudo ver publicada en dieciséis idiomas su novela *1984*.

Desde 1946, fecha en que Orwel comenzó a escribir su profética obra acerca del orden mundial de la posguerra, tomando como base la vida en la Unión Soviética stalinista, sólo han cambiado los nombres: resulta fácil advertir a la *cúpula*, a los *miembros del partido* y a los *proles*, con sólo mirar detenidamente. La vida cotidiana sucumbe ante el imperio tecnológico.

Es el lenguaje el que cobra un lugar determinante en *1984*⁸. Si una palabra no existe no se puede nombrar lo que significa, y si no se lo puede nombrar no existe. Manipular el lenguaje equivale a manipular la realidad.

*“Le estamos dando al idioma su forma final, la forma que tendrá cuando nadie hable más que neolengua (...) Creerás, seguramente, que nuestro principal trabajo consiste en inventar nuevas palabras. Nada de eso. Lo que hacemos es destruir palabras, centenares de palabras cada día. Estamos podando el idioma para dejarlo en los huesos (...) La destrucción de las palabras es algo de gran hermosura. Por supuesto las principales víctimas son los verbos y los adjetivos, pero también centenares de nombres de los que puede uno prescindir. No se trata sólo de sinónimos. También los antónimos. En realidad, ¿qué justificación tiene una palabra sólo porque sea contraria a otra? (...)”*⁹

El mundo totalitario al que se resiste Winston¹⁰ carece de palabra, de verbo, de interrogantes, de posibilidad de negación, de polisemia; la ausencia de memoria y de diferencias impregna los caminos que transitan sus habitantes. Syme le dice a Winston:

⁸ Orwel, George: *1984*. RBA Editoriales

⁹ Palabras de Syme en una conversación con Winston. Syme es un filósofo especializado en neolengua, pertenece al inmenso grupo de expertos dedicados a redactar la undécima edición del Diccionario de Neolengua. Orwel, George: *ibid.* p.45

¹⁰ Winston es el protagonista de *1984*, trabaja en el Departamento de Registro.

“En el fondo de tu corazón prefieres tu viejo idioma, con toda su vaguedad y sus inútiles matices de significados. No sientes la belleza de la destrucción de las palabras. ¿No sabes que la neolengua es el único idioma del mundo cuyo vocabulario disminuye cada día? (...) ¿No ves que la finalidad de la neolengua es limitar el alcance del pensamiento, estrechar el radio de acción de la mente? Al fin, acabaremos haciendo imposible todo crimen del pensamiento. En efecto, ¿cómo puede haber criminal si cada concepto se expresa claramente con una sola palabra, una palabra cuyo significado está decidido rigurosamente y con todos sus significados secundarios eliminados y olvidados para siempre? (...) Cada año habrá menos palabras y el radio de acción de la conciencia será cada vez más pequeño”¹¹

¿Cómo decir que no cuando no existe una palabra que lo signifique? Si no existe esa palabra la negación no existe. La afirmación es el único modo posible. La aceptación sin reparos ni matices, la única vía. El mundo ideado por el Gran Hermano de George Orwell posee una única significación y en él no encuentra lugar la pregunta. El imperio del poderoso impide escuchar otras voces y también recordar. La verdad es una sola y la fuerza se impone: el lenguaje esta siendo *podado* en Oceanía, hasta llegar a *los huesos*.

Y en el discurso cotidiano, educativo, científico, político de hoy hay algo en común: la tecnología como elemento imprescindible para la vida actual y para la vida por-venir. Poseer la tecnología es estar adentro, ser reconocido, tener un lugar relevante en la escala social.

Pero para no caer en la tentación de pensar que poseer la tecnología se torna imprescindible para la vida misma, resulta siempre esclarecedor volver al pensamiento de Heidegger: pensar, preguntarse, desocultar. Heidegger dice que es necesario detenerse en la pregunta, porque la pregunta crea el tiempo de la reflexión, de la discusión, del pensar. Los caminos del pensar son sólo posibles de transitar a través del lenguaje, dice.

Hay al menos dos maneras de pensar en la técnica, una de ellas es la que conlleva una determinación instrumental, en la que la técnica es vista como neutral. La otra mirada, lleva implícita la crítica, y en ella prima, precisamente,

¹¹ Orwel, G.: op. cit. p.47

lo no-tecnológico. Para Heidegger la pregunta sobre la técnica contiene un género de verdad a desocultar. La técnica moderna descubre “las energías ocultas en la naturaleza, lo descubierto es transformado; lo transformado, acumulado; lo acumulado a su vez, repartido y lo repartido, se renueva cambiado. Descubrir, transformar, acumular, repartir, cambiar, son modos del desocultar”¹²

¿Por qué volver a la técnica si hay técnica desde que recordamos al hombre con su entorno? ¿Dónde situar el comienzo? La técnica hoy difiere de su primitivo significado: “La culpa de la técnica es la culpa de los hombres. La *tejné* no está necesariamente reñida con la *poiesis*. La técnica puede (y debe) ser poesía, si el hombre quiere salvarse de su aniquilamiento literal y simbólico (...)”¹³, dice Schmucler, y agrega que “sólo la poesía, desde siempre, logra devolverle a la palabra su condición primigenia”¹⁴

Si la tecnología oculta su propia esencia, la forma de revelación es posible a partir de la pregunta. Pero, además, resulta crucial no desligar el discurso tecnológico del discurso político. La discusión sobre la técnica debe, necesariamente, tornarse política.

En este sentido, resulta interesante la postura de Lucien Sfez quien ha definido, tempranamente, la actual situación con un neologismo que el denomina *tautismo*, una síntesis entre autismo y tautológico. ¿Qué es la comunicación hoy, se pregunta Sfez, cómo es posible que se haya llegado a este estado de cosas? La comunicación está sumida en una circularidad permanente, una repetición constante de lo mismo (tautología), y una mudez absoluta, un silencio de encerramiento del sujeto que ya no mira otra cosa que no sea a sí mismo (autismo). A esta totalidad sin jerarquías, a este autismo tautológico, Sfez lo denomina *tautismo*¹⁵, neologismo, dice, que condensa totalidad, autismo y tautología.

¹² Heidegger, M. : “La pregunta por la técnica”, en *Ciencia y Técnica*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 1983. p. 83

¹³ Schmucler, H (1997): *Memoria de la Comunicación*. Ed. Biblos. Buenos Aires. p.36

¹⁴ *Ibid.* P.19

¹⁵ Sfez, Lucien (1995): *Crítica de la Comunicación*. Amorrortu. Bs. As. p. 112/4: “Tatutismo, decimos: es la contracción de dos términos, autismo y tautológico. Autismo, enfermedad de autoencerramiento por la que el individuo no experimenta la necesidad de comunicar su pensamiento al prójimo ni de conformarse al de los otros y cuyos únicos intereses son los de la satisfacción orgánica y lúdica. Se denomina tautología a cualquier proposición idéntica en que el sujeto y el predicado son un único y mismo concepto o también siguiendo a Wittgenstein, a cualquier proposición compleja que resulta verdadera en virtud de su sola forma, cualquiera que

En su afán de plantear una crítica de la comunicación, comienza por el principio, por la crítica de las técnicas y tecnologías de la comunicación. Establece una diferencia entre ambos términos, dice que la tecnología es el “discurso que se hace sobre la comunicación” y que la introducción de este concepto da cuenta de una especie de “cambio de status de la técnica”, en el sentido en que “ésta no puede ahora influir directamente en los públicos sin pasar por la mediación de los discursos que la justifican”. Y es terminante al señalar: “Llamaré tecnología de la comunicación a todos los discursos de los tecnólogos e ideólogos de la comunicación que dicen, por ejemplo, que con el ordenador se cambia la conciencia humana, la forma de pensar”¹⁶.

Este planteo se repite una y otra vez en cada una de sus intervenciones y en sus libros: hoy la comunicación se ha vuelto tecnológica. “El discurso (logos) acerca de la técnica ha invadido la totalidad de las actividades humanas, incluida la comunicación”. Sfez es terminante. El discurso tecnológico aparece como *el* discurso, único, dominante, superior, y en torno a él se advierten, girando, cual si fueran satélites, los otros discursos. “La tecnología no es una simple suma de técnicas particulares, sino más bien un discurso superior, que pretende sobredeterminar la sociedad y sujetar a su propio criterio técnico la eficacia de todas las actividades del mundo terrestre, y aún de otros universos habitados o inhabitados”¹⁷.

Así entendido se convierte en discurso autoritario. El Frankenstein del que habla Sfez se parece mucho al Gran Hermano de Orwel. Invención del propio hombre que poco a poco adquiere autonomía y poder. Anula el debate, la diferencia y el lenguaje, se desliga de lo que molesta y suprime la política. “Sociedad de la comunicación y sociedad Frankenstein no se oponen. Pues Frankenstein es la comunicación llevada a su cumplimiento. Comunicación del hombre en su doble. La misma teoría de la información rige los dos dominios. Pues la dupla falsamente en conflicto participa de una cultura única: la tecnología”¹⁸, puntualiza Sfez.

sea el valor de la verdad de las proposiciones que la componen. El tautismo es un autismo tautológico”.

¹⁶ “Naturaleza y transformación de los fenómenos comunicativos. Un encuentro en torno al Dictionaire Critique de la Communication, con Pierre Musso, Ignacio Ramonet y Lucien Sfez”. Voces y Cultura N° 7. Barcelona. Primer semestre de 1995. p.106

¹⁷ Sfez, Lucien (1995): Op. Cit. p.38

¹⁸ Ibid. P. 34

El discurso tecnológico fantasea con una democracia que cada vez es más virtual.

La anulación del debate y la diferencia, también se encuentra ligada a la velocidad. Paul Virilio establece una relación entre la tecnología y la velocidad. Señala que la velocidad es el poder mismo y advierte que lo propio de la velocidad absoluta es derivar en un poder y control absoluto, instantáneo, es decir, “un poder cuasi divino”. Dice que la sociedad mundial no se puede concebir hoy sin la velocidad de la luz, sin que simultáneamente estén las cotizaciones de la sociedad capitalista.

Virilio dice, haciendo alusión al origen de las tecnologías de la información, que éstas han derivado en una militarización de la información y en definitiva del conocimiento. “Un fenómeno de totalitarismo sin precedentes”, afirma de manera tajante. Habla de la “tiranía” de las tecnologías: “Hoy en día, hemos materializado los tres atributos de lo divino: la ubicuidad, la instantaneidad, la inmediatez; la omnivigencia y la omnipotencia. Esto ya no tiene nada que ver con la democracia, es pura tiranía, dice”¹⁹.

Hace hincapié en la divergencia, en la necesidad de volverse “crítico” ante el objeto tecnológico, e insiste en inaugurar una crítica de arte de las tecnociencias, precisamente, para divergir la relación con la técnica. Si esto no se produce, afirma el pensador francés, no “habrá libertad frente a los multimedios y a las tecnologías nuevas”²⁰.

La pregunta se reitera: ¿qué ha pasado? Lucien Sfez dice no comprender por qué ha fracasado la “política tradicional de la comunicación, que estaba hecha de equilibrios y compensaciones”. Se interroga con estupor: ¿Qué huracán las arrasó?”²¹

Sfez ha insistido en su posición, y en uno de sus libros más recientes²² asegura que la técnica está en el centro de los dispositivos de poder. Y también avanza en la relación entre técnica y política, y señala que la técnica es fuertemente política, aunque lo disimule tras su pretendida neutralidad. Resulta interesante su trabajo en relación al discurso que se construye *sobre* la técnica, dice que se trata de un discurso ficcionalizado y que como tal debe analizarse. Señala que tal es la importancia que se le otorga a la técnica en la sociedad actual que de

¹⁹ Virilio, Paul (1997): *Cibermundo ¿una política suicida?* Dolmen Ediciones/Graniza. Santiago de Chile. p.17/9

²⁰ Ibid. P. 14

²¹ Sfez: Op. Cit. p. 56

²² Sfez, L. (2005): *Técnica e Ideología*. Un juego de poder. Ed. Siglo XXI.

ella parece depender tanto el porvenir (económico, ético), como el vivir de los pueblos.

Las mismas preguntas de Adorno y Horkheimer en relación a por qué la humanidad “en lugar de entrar en un estado verdaderamente humano, se hunde en un nuevo género de barbarie²³”, cobran renovada vigencia hoy.

La barbarie se expresa en la dominación tecnológica y el poderío económico, en la supresión del lenguaje y el aniquilamiento de la negación. El imperio de la tecnología reduce al hombre a un lugar de la no-opción, de la pérdida de la libertad, del absolutismo, de la intolerancia, de la pérdida del verbo, de la ausencia de la palabra, de la imposibilidad de la negación: el mundo del que intenta liberarse Winston.

El discurso tecnológico nos asegura que pronto llegaremos a la comunicación total, a la felicidad, cuando sabemos que todavía es mínima la población mundial que tiene acceso a una computadora y una proporción significativamente importante de los habitantes de este planeta, aún no cubre las necesidades mínimas para llevar una vida digna. El discurso tecnológico y la concepción ultraliberal de la sociedad y de la economía van ligadas. Los mercados internacionales necesitan de la tecnología informacional para poder operar; nos impulsan autoritariamente a un consumo frenético e innecesario al que califican de indispensable para estar al corriente de las innovaciones. La misma tecnología se vuelve xenófoba para con aquellos que no pueden alcanzar un status deseado. “Un pensamiento único que no se detiene ante el progreso exigen hoy tomar partido a favor de los residuos de la libertad, de las tendencias hacia la humanidad real, aún cuando éstas aparezcan impotentes frente a la marcha triunfal de la historia”²⁴, decían Adorno y Horkheimer, con extraordinaria lucidez y premonición, en 1948, en *La industria de la cultura: ilustración como engaño de las masas*

Afirmaban que la industria de la cultura se explica en términos tecnológicos, ya que los procesos reproductivos producen idénticos bienes para ser consumidos en innumerables lugares y por diferentes personas: “La racionalidad técnica es hoy la racionalidad del dominio mismo. Es el carácter coactivo de la sociedad alienada de sí misma. Los automóviles, las bombas y el cine mantienen unido el todo social,

²³ Adorno y Horkheimer (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Ed. Trotta. 3ª. Edición. p.51

²⁴ *Ibid.* 49/59 Prólogo a la reedición alemana (1969)

hasta que su elemento nivelador muestra su fuerza en la injusticia misma a la que servía²⁵.

La racionalización tecnológica hace que el individuo comience a disolverse en la sociedad de masas. Para Adorno y Horkheimer, el individuo en la industria es una *ilusión*, pero para Benjamín²⁶ puede ser sujeto de una transformación. Walter Benjamin miró el arte de la reproducción, más específicamente el cine y la fotografía con una comprensión abarcadora, sin dejar de contemplar un solo aspecto yendo desde la emancipación del arte con respecto a su “dependencia parasitaria del ritual” hasta la consideración del cine como un medio “dinámico y politizado”.

Benjamin entiende que no hay que descartar por manipuladores a los nuevos medios de comunicación, sino que debían ser considerados desde una perspectiva *transformadora* en favor de la clase trabajadora. El planteo de *El arte en la era de su reproducción técnica*, contiene esa transformación en las formas de percepción de las masas; y ese nuevo modo de percibir pasa por la experiencia social. De esta forma, atendiendo a la experiencia de las masas y al uso que se le da a la obra de arte, es como se puede comprender qué pasa culturalmente con las clases populares. Con la fotografía y el cine, aquellas cosas más lejanas, ligadas a lo sagrado, se acercan a las masas. Se desmorona, se destruye *el aura*, y se desmoronan los privilegios en torno al arte. El autor de *París, Capital de Siglo XIX*, apunta que sus conceptos en la teoría del arte “resultan por completo inútiles para el fascismo, por el contrario, son utilizables para la formación de exigencias revolucionarias de la política artística²⁷”.

La tesis benjaminiana contrapone el recogimiento y la disipación. Benjamín insiste en que el cine puede ser considerado como un *medio dinámico y politizado* para ser usado en beneficio de la clase trabajadora y para enfrentar la posición esteticista del fascismo. Al respecto señala que el fascismo ve su salvación en que las masas se expresen, pero sin modificaciones que hagan valer sus derechos. Ello desemboca en un *esteticismo de la política* que inexorablemente concluye en la guerra, que canaliza los movimientos de masa en gran escala, pero que no modifica las condiciones de propiedad de los bienes de producción. En respuesta al esteticismo

²⁵ Ibid. p. 166

²⁶ Benjamin, Walter: (1981): “El arte en la era de su reproducción técnica” en CURRAN, J. y otros: *Sociedad y comunicación de masas*. FCE. México.

²⁷ Ibid. p. 435

de la política que el fascismo propone "el comunismo le contesta con la politización del arte"²⁸.

Así como revalorizaba al cine, también entendía que la fotografía formaba parte de una nueva realidad técnica y social. En *Pequeña Historia de la Fotografía*, escrita en 1935, dedica extensos párrafos a Daguerre, que también es motivo de comentario y de breve análisis en "Daguerre o los panoramas" en *París Capital del Siglo XIX*. Aquí plantea nuevamente su preocupación en torno a la técnica que nace en la sociedad industrial. Manifiesta las críticas y oposiciones a la fotografía como hermana menor del arte, toma a Daguerre como un exponente, pero vuelve a Nadar y a Wiertz para destacar la *importancia social* que una *técnica* como la fotografía tenía en la segunda mitad del siglo XIX. Esta nueva percepción, modificadora del alcance y la función social del arte, hace primar el valor exhibitivo, borra la distancia, se ofrece múltiple y su recepción es dispersa. Esto modifica la relación de la masa con el arte y con la cultura, y se convierte, en definitiva, en la posibilidad de emancipación de la obra de arte.

Hoy, el tiempo de la cultura nos sitúa en una encrucijada, por un lado, la industria cultural está cada vez más presente y la técnica se incorpora de manera acrítica en todas las esferas de la sociedad (los equipos relacionados con las tecnologías de la comunicación son cada vez más accesibles; en Argentina en los últimos ocho años se ha incrementado de manera exponencial la conexión de usuarios a Internet – de 2 millones en el 2000 a 20 millones en 2009-; la escuela incorpora en su currícula la enseñanza de la tecnología como componente imprescindible para una buena salida laboral de los estudiantes), y por el otro, el discurso crítico que asocia tecnología y poder, tecnología y autoritarismo, tecnología y fines, aparece silenciado ante la fuerte imposición del mercado.

(un espacio para la crítica: ¿humanizar la técnica?)

“¿Cuál es la ética de los que como Bill Gates y Microsoft quieren ganar la batalla de las nuevas tecnologías a toda costa, para sacar el máximo provecho personal?

¿Cuál es la ética de los raiders y de los goleen boys que especulan en la Bolsa sirviéndose de los avances de las tecnologías de la comunicación

²⁸ Ibid. p. 458

*para arruinar a los Estados o quebrar cientos de empresas en el mundo?
¿Cuál es la ética de los generales del Pentágono,
que aprovechando los progresos de las imágenes
programan con más eficacia sus misiles Tomahawk para sembrar la muerte?
(José Saramago, premio Nobel de Literatura 1998)*

Recuperar el espacio para la pregunta, para la crítica. El espacio que debe darse al pensamiento. No habrá mejor antídoto para la epidemia tecnológica que el momento de pensar acerca de la esencia y en los fines. Para construir una ética de la técnica cuyo principio básico sea, precisamente, la condición humana.

Hanna Arendt propone “nada más que pensar en lo que hacemos (...) una reconsideración de la condición humana desde el ventajoso punto de vista de nuestros recientes temores y experiencias”²⁹, que resulta una manera de no permitir la escisión entre conocimiento (know-how) y pensamiento.

Pensemos en Benjamín, quien no pretende realizar un ensalzamiento de la técnica, ni siquiera pensar en la muerte del arte a partir de la destrucción del aura. Sin duda, su intención es otra, y es referirse a ese cambio en los modos de percepción, basado fundamentalmente en la experiencia. Las masas plantean una nueva forma de acercarse al arte, que, a partir del desmoronamiento del aura, permite romper la envoltura y la soledad en que se encontraba la obra de arte, y pone a los hombres, a cualquier hombre, en posición de usarla y de gozarla.

Es decir, ese pensar en la técnica debe estar indefectiblemente ligado a la idea de libertad. Es la única posibilidad de creer que existe otro camino por transitar. Resulta vital batallar por la posibilidad de la resistencia, de la negación, de la diferencia ante un futuro que produce escalofríos, ya que todo indica que se estaría escribiendo la historia plagada de discriminaciones, egoísmos e intolerancia.

¿Cómo enfrentarlo entonces? García Canclini habla de la necesidad de repensar cuestiones relacionadas con la *globalización hecha a la neoliberal* -que incluye en su haber la ideología dominante de la técnica-, a partir de las críticas tanto de la academia como de los movimientos sociales que intentan reencontrar “niveles de justicia social y económica, de empleo y seguridad, de desarrollo educativo y cultural alcanzados por las mayorías en la modernidad”. “No se trata apenas de construir movimientos de resistencia -dice-, sino de refundar la modernidad.

²⁹ Arendt, Hanna: La condición Humana. Paidós. Buenos Aires. 1992. p.18

Aparece, entonces, indispensable la tarea cultural: repensar los significados, el sentido moderno, aceptando la complejidad de las interacciones globales. Rediscutir la autonomía de los campos culturales, políticos, económicos, y sus necesarias interconexiones.”³⁰

Y estamos, sin duda, ante un tiempo complejo, que deviene parcial si no se lo inscribe en el marco de la cultura. Un avance de la técnica que parece ser irreversible, una injerencia en las cuestiones de lo humano que aparenta no tener regreso, que involucra a la comunicación en su más estricta y también en su más amplia acepción, que comprende además al ámbito de la salud humana, del trabajo, del entretenimiento, de la identidad cultural. Sin descuidar la condición social de desigualdad y de dependencia económica y simbólica, estamos ante una emergencia cultural, que es cognitiva (nuevos modos de aprender y experimentar en el entorno tecnológico) y también ideológica (inclusión y exclusión social), y que Barei denomina escenarios *antropo-tecno-lógicos*, “porque la lógica de las máquinas, puesta en vinculación con nuestras mentes, cuyas operaciones lógicas constituyen solo una parte, ha producido nuevas e inesperadas conexiones a nivel neurológico y a nivel social.” Y plantea que hay que comenzar a pensar en “la condición social de la tecnología y en la complejidad de relaciones que propicia”³¹.

También lo había señalado Jesús Martín-Barbero, años antes en *Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular*³², cuando planteaba la incertidumbre de la época producto no sólo de la crisis de los mapas ideológicos sino de una modificación en los mapas cognitivos que dejan sin “categorías de interpretación capaces de captar el rumbo de las vertiginosas transformaciones que vivimos”.

³⁰ García Canclini, Nestor. “Definiciones en transición”, en Mato, Daniel (2005): *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 69-81.

En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>

³¹ Barei, Silvia (2008): “Escenarios antropo-tecno-lógicos”, en Revista Estudios Digital, Primavera de 2008

³² Martín Barbero, Jesús; Ochoa Gautier, Ana María. (2005): “Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular”, Mato, Daniel: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 181-197. En <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Barbero-OchoaGautier.rtf>

La visión de Martín Barbero expresa las tensiones que se producen en este nuevo escenario en las culturas tradicionales -campesinas, indígenas y negras- debido a la intensificación de su comunicación e interacción con otras culturas. Estas tensiones se expresan en el *riesgo-posibilidad* que ofrecen los nuevos modos de comunicación a partir del avance de las tecnologías en comunicación. Por un lado, la posibilidad de su uso es concebida como una amenaza a las supervivencias y tradición de las culturas, y al mismo tiempo es vivida como posibilidad de romper con la exclusión. En este sentido, señala la conformación, en el escenario audiovisual latinoamericano, de nuevos actores y formas de comunicación desde los que se están recreando las identidades culturales; esto es, radioemisoras y televisoras regionales, municipales y comunitarias, grupos de producción de video popular que “están constituyendo un espacio público en gestación, representante de un impulso local hacia arriba, destinado a convivir con los medios globales.” Y en este punto, señala que se torna crucial la relación entre el campo de las políticas culturales y la academia, ya que “sólo desde la conciencia de lo que está en movimiento se pueden transformar de manera más consecuente las posibilidades de intervención en los modos de participación que se diseñan a través de los escenarios culturales.”³³

Del mismo modo, Guattari abre una ventana en torno a la producción de nuevas subjetividades enmarcadas en un escenario en el que “las máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes”³⁴, y en este punto señala que hay que cuidarse tanto de una ilusión progresista como de una visión pesimista. Y agrega: “Las evoluciones tecnológicas, aunadas a experimentaciones sociales (...), tal vez puedan librarnos de la etapa opresiva actual y hacernos entrar en una era posmediática caracterizada por la *reapropiación* y una *resingularización* en la utilización de los medios de comunicación. (Acceso a bancos de datos, a videotecas, interactividad entre protagonistas, etc.)”³⁵.

Reapropiación, dice Guattari, y agregamos nosotros, hacerlo propio, no sólo en el sentido de la competencia en el uso del objeto, que implica un conocimiento acerca del mismo, sino en la posibilidad de producción y de articulación con

³³ ibid

³⁴ Guattari, Félix (1996): *Caosmosis*. Manatíal . Bs. As. p.14

³⁵ ibid. p.16 El subrayado es nuestro

otros actores sociales. Y resingularización, volver singular, particular, local, en los usos a los objetivos y a los fines del propio colectivo.

(más preguntas que esbozos de respuestas)

Entonces, efectivamente, algo está en *movimiento*, como dice Martín-Barbero; hay una emergencia, un nuevo modo de percibir y de interactuar con la tecnología y un nuevo escenario social que la propicia. Y si son tan profundas las transformaciones en la cultura que un retroceso en este sentido aparece como impensable, hay que replantearse el modo de abordar el tema. Resulta aquí (y como siempre) esclarecedor volver a Benjamin, cuando en el año 1936 decía que el cine, en tanto nueva técnica, podía ser indispensable para la causa de la clase trabajadora. Podríamos pensar que un uso reflexivo y crítico de las tecnologías de comunicación podrían también ayudar en el modo de comunicación de los pueblos que hasta aquí no fueron escuchados. Que sin pensar que resuelve una cuestión de injusticia e inequidad, muestra lo que antes aparecía como invisible.

La pregunta es: ¿resulta posible humanizar lo deshumanizado, localizar lo globalizado, darle identidad a lo no identificado, visibilizar lo invisibilizado?.

Las ideas que surgen a continuación son el resultado de los diálogos entre los autores propuestos y se atreven a plantear un primer esbozo que pueda dar respuesta a estas preguntas.

Humanizar la técnica implica no desligarla de su dimensión ética y política, que no es la ética de los *Bill Gates*, ni de los *generales del Pentágono*, al decir de Saramago³⁶, sino una ética relacionada con los fines que apuntan a otorgar la palabra, a hacerla visible, más que a suprimirla.

Resulta de ello una tarea que debe estar inspirada en la constancia y en la tozudez de aquellos que están convencidos que tienen algo por decir, que quieren hacer oír su voz, salir del olvido, del silencio, del ocultamiento. Ejemplo de ellos son hoy algunos movimientos sociales e indigenistas de

³⁶ Saramago, José: “¿Para qué sirve la comunicación?”, en *Le Monde Diplomatique*, Año 1, N° 9. Marzo 2000.

América Latina que utilizan la tecnología para que nadie más hable por ellos, sino ellos mismos³⁷.

En ese sentido es que hablamos de apropiación: del conocimiento de la tecnología; del uso en relación a los fines, que son políticos; de la generación de proyectos y de la articulación con otros actores sociales. Si la apropiación es realizada por sujetos o colectivos de identidad, cuyos fines están relacionados con la vida misma de sus pueblos, se advierte la dimensión ética y en consecuencia, la posibilidad de humanización de la técnica.

Si como dice Sfez, el discurso hegemónico sobre la técnica la hace aparecer como indispensable, al punto tal que de ella depende el futuro humano, habría que pensar en un contradiscurso que habite las esferas esenciales de la socialidad, un contradiscurso que circule por los ámbitos en los que se generan y mutan las identidades, y que aborde la necesidad de la apropiación de la tecnología, en el sentido de un uso reflexivo y crítico, de modo de poder avanzar en un uso que involucre a los sectores populares, no tan sólo en la recepción, sino, fundamentalmente, en el espacio de la producción, de modo de hacer visibles las particularidades de la cultura, la voz, la existencia misma de grupos, de sectores no hegemónicos que pugnan por tener un espacio de participación y de decisión en el por-venir de sus pueblos.

Y en este sentido, tal como lo manifestaba Jesús Martín Barbero, resulta clave el papel de la academia, en tanto generadora de conocimientos y espacio en el que se estimula el discurso crítico, y del estado, en tanto propiciador de políticas culturales.

Bibliografía

- ADORNO, T. Y HORKHEIMER, M. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Ed. Trotta. 3ª. Edición.
- ARENDT, Hanna (1992): *La condición Humana*. Paidós. Buenos Aires.
- BENJAMIN, Walter: (1981): "El arte en la era de su reproducción técnica" en Curran, J. y otros: *Sociedad y comunicación de masas*. FCE. México.

³⁷ Ver, por ejemplo: www.conaie.org; www.forumsocialmundia.org.br; www.coica.org.ec/sp/miembros/cidob.html; www.coica.org.ec; www.cnoc.org.gt/conic.html; www.aidesep.org.pe; www.xs4all.nl/rehue; <http://www.nodo50.org/azkintuwe/>; <http://radio.mapuche.nl/>

BAREI, Silvia (2009): “Nuevos paisajes antropo-tecno-lógicos”, en Revista Estudios Digital N° 1, en www.revistaestudios.unc.edu.ar

GARCIA CANCLINI, Nestor. “Definiciones en transición”, en Mato, Daniel (2005): *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 69-81. Acceso al texto completo:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>

GUATTARI, Félix (1996): *Caosmosis*. Manatíal . Bs. As.

HEIDEGGER, M.: “La pregunta por la técnica”, en *Ciencia y Técnica*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. 1983.

MARTIN BARBERO, Jesus; OCHOA GAUTIER, Ana Maria. (2005): “Políticas de multiculturalidad y desubicaciones de lo popular”, Mato, Daniel: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 181-197.

Acceso al texto completo:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/Barbero-OchoaGautier.rtf>

ORWEL, George: *1984*. RBA Editoriales

“Naturaleza y transformación de los fenómenos comunicativos. Un encuentro en torno al Dictionaire Critique de la Communication, con Pierre Musso, Ignacio Ramonet y Lucien Sfez”. Voces y Cultura N° 7. Barcelona. Primer semestre de 1995.

SFEZ, Lucien (1995): *Crítica de la Comunicación*. Amorrortu. Bs. As.

SFEZ, Lucien (2005): *Técnica e Ideología*. Un juego de poder. Ed. Siglo XXI.

SCHMUCLER, Héctor (1997): *Memoria de la Comunicación*. Ed. Biblos. Buenos Aires.

SCHMUCLER, Héctor: (2001): “La industria de lo humano”, en revista *Artefacto*, número 4, Buenos Aires. Disponible en www.revista-artefacto.com.ar

SARAMAGO, José: “¿Para qué sirve la comunicación?”, en *Le Monde Diplomatique*, Año 1, N° 9. Marzo 2000.

VIRILIO, Paul (1997): *Cibermundo ¿una política suicida?* Dolmen Ediciones/Graniza. Santiago de Chile.

INTERNET Y LOS JÓVENES IDENTIDADES Y NUEVOS ESPACIOS DE COMUNICACIÓN

Teresa Quiroz

Estamos inmersos en acelerados cambios, en tiempos en los que la velocidad de los hechos y de la información nos someten a retos diversos para pensarnos como sociedad. A propósito de esto, Richard Sennett (1) se pregunta en su último libro, sobre los valores y prácticas que puedan mantener unida a la gente cuando se fragmentan las instituciones en las que vive, bajo la cultura del nuevo capitalismo. Menciona que sólo un determinado tipo ideal de hombre o de mujer es capaz de prosperar en condiciones sociales de inestabilidad y fragmentación, para lo cual hay que hacer frente a tres desafíos. El primero está relacionado con el *tiempo* y cómo manejar las relaciones a corto plazo y manejarse a sí mismo, mientras se pasa de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro. Si las instituciones ya no proporcionan estabilidad, certidumbres, marcos a largo plazo, la persona tiene que improvisar el curso de su vida. El segundo está vinculado al *talento* y se refiere a cómo desarrollar nuevas habilidades, explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian, y reciclarse en tiempos más breves. El orden social emergente afecta el ideal del trabajo artesanal, es decir el aprendizaje para la realización de una sola cosa realmente bien hecha, afirmándose la cultura moderna que celebra la habilidad potencial, más que los logros del pasado. El tercer desafío es el de la *renuncia*, y cómo desprenderse del pasado. Si nada está garantizado, ni el puesto de trabajo, es necesario un rasgo característico de la personalidad que descarte las experiencias vividas. Este rasgo se asemeja más al consumidor de los discursos y los sentidos de las industrias culturales, quien está siempre ávido de cosas

nuevas, deja de lado los bienes viejos aunque todavía sirvan, los reemplaza, abrazando el valor de lo efímero.

Los medios masivos, la televisión por cable, el teléfono celular e Internet se definen no solamente por su propuesta de contenidos o sus estrategias como industrias culturales, sino por los modos a través de los cuales - en este caso los jóvenes - los utilizan y se apropian de sus posibilidades. Resulta fundamental interpretar las prácticas de consumo de los jóvenes, sus relaciones con los espacios de comunicación a distancia, y los juegos y estrategias que van construyendo con sus identidades.

Cultura y comunicación en Internet

La sociedad Red, de Manuel Castells, es el concepto que se aproxima mejor a entender la estructura social compuesta de redes potenciadas por tecnologías de la información y la comunicación. Se trata entonces de una nueva cultura no basada en el contenido sino en el proceso, una cultura de la comunicación, una red abierta de significados culturales que pueden no sólo coexistir, sino también interactuar y modificarse mutuamente sobre la base del intercambio. Pese a lo que muchos piensan, la sociedad Red no significa la desaparición de la interacción personal entre los sujetos, porque cuanto más comunicación existe en el espacio electrónico, más afirman las personas su propia cultura y experiencia local (2).

Lo destacable de estos grupos de personas enlazadas, llamadas por Howard Rheingold (3), las “multitudes inteligentes”, es que les permite, sin conocerse, actuar conjuntamente y desarrollar formas de cooperación cuyo interés los asocia más allá de un conocimiento previo. Tanto con personas cercanas como con ciudadanos de cualquier lugar, es posible construir nuevas formas de poder que tienen la característica de enlazar y movilizar de abajo hacia arriba, de la periferia al centro, los pequeños grupos aficionados y locales a los centros de decisión, y que obligan a estos últimos a incorporarlos. Estos mecanismos pueden y tienen objetivos vinculados a la acción social solidaria, a dar espacio a las minorías, a la cooperación que crea nuevos recursos públicos y oportunidades para la mejora del capital social.

Muchas de estas relaciones se producen a través del teléfono celular, que pasó de ser el aparato para hablar con otros, a convertirse, a través de los mensajes, en un mecanismo de relación para intercambiar información y relaciones, en un “mando a distancia de tu vida”. Los weblogs constituyen una revolución en las relaciones y vínculos de las multitudes a través de los cuales se distribuyen noticias, actividades, ideas y campañas. Son una nueva forma de narrar, característica de la Red, de producir información que permite llevar el mundo real al virtual. Tal es el caso de YouTube, sobre el cual Manuel Castells comenta que “el atractivo esencial de YouTube y otros espacios similares en Internet es que permiten a la gente crear su propio contenido. La utopía de convertirnos todos en protagonistas de cine y televisión está a nuestro alcance, y por otro lado, nuestra audiencia puede interactuar con nosotros por correo electrónico, con lo cual se pueden ir modificando las emisiones en función de los comentarios recibidos en tiempo real (...) De ahí que la televisión unidireccional de masa aún tenga algunos años de vida. Pero en la medida en que podamos ir montándonos nuestra propia tele y convertirnos en audiencia los unos de los otros, el Gran Hermano realmente existente, el que puebla nuestros cerebros de contenidos decididos por burócratas y comerciales a través de las glaucas pantallas que presiden nuestros hogares, tendrá que lidiar con la rebelión de las masas audiovisuales” (4).

El tema del conocimiento compartido, la investigación y el aprendizaje colectivo son algunos de los asuntos más importantes sobre los cuales echar algunas luces. Como lo sostiene Hans Siggaard Jensen (5) en el Manifiesto Abierto sobre Investigación y Aprendizaje (setiembre de 2003), la educación hay que entenderla como un proceso conjunto, recíproco y permanente. Se trata de una actividad que no está asociada a los lugares clásicos de la enseñanza-aprendizaje, porque la comunidad que aprende no tiene una localización geográfica o espacial, está simplemente en cualquier lugar donde estén sus miembros. Esta nueva concepción social del aprendizaje supone que los contextos sociales cooperativos permiten aprender de otros modos, sin la presencia física, y donde se encuentran personas muy diversas interesadas en temas comunes, todo lo cual relativiza las jerarquías tradicionales de profesor/alumno. Por ese motivo, los jóvenes se distancian cada vez más de los adultos, quines utilizan las tecnologías para seguir haciendo exactamente lo mismo que antes.

Socialización, medios masivos e Internet

La vida social de los jóvenes, en los diferentes espacios en los que se desenvuelven, tiene una relación siempre estrecha con los medios masivos y con los nuevos medios más personalizados. Tanto sus actividades cotidianas, del más diverso tipo, como su propia subjetividad, están “enredadas” con sistemas tecnológicos, como lo señala Stanley Aranowitz (6), para quien el concepto de “mediación” resulta insuficiente para entender el papel de las tecnologías. Considera que tanto la sociabilidad, como la política, la percepción como la experiencia, así como el amor y la amistad, el poder y el prestigio, se ven desafiados o modificados por la tecnología.

No resulta posible comprender la relación con los medios de comunicación solamente desde el discurso de los bienes simbólicos, sino que se hace necesario situarse en el plano de las necesidades que estos medios cubren, y de la capacidad que tienen de dar respuesta a necesidades personales y emotivas. El investigador catalán Joan Ferrés, en varios de sus libros, ha destacado que el vínculo emotivo, en particular con la televisión, es lo que explica la naturaleza de la relación con este medio. Por ello es que las empresas pagan auténticas fortunas para insertar productos a través de la publicidad o en las propias películas y series, debido justamente al peso de las emociones y del inconsciente en la experiencia del consumo audiovisual. Los diversos programas de la televisión, las series, películas, telenovelas o programas en vivo ofrecen personajes que encarnan temores, fantasmas, ideales, a los que odiar y amar, o simplemente seguir. No es posible por ello, para entender la relación de los jóvenes con los medios, dejar de lado las imágenes y la música y su impacto en las emociones, la relación entre pares y su mundo de afectos (7). La televisión predispone al espectador para la espectacularidad, altera la percepción del tiempo y del espacio, de la distancia y de la cercanía, y modifica la experiencia porque nuestros referentes provienen en gran medida de las imágenes audiovisuales. Buena parte de lo que sabemos, conversamos o de las opiniones que intercambiamos provienen de la televisión, se trata de asuntos que han sido “vistos” o “escuchados”. Para Manuel Castells la influencia más determinante que los medios ejercen proviene no tanto de lo que se dice, sino de lo que no se dice, de lo que se oculta, porque la actividad mediática reposa sobre una dicotomía: en la mente del público sólo existe lo que los medios dicen que existe. Su poder fundamental reside entonces en su facultad de ocultar, de

36

enmascarar, de condenar a la inexistencia pública. Precisa que el mensaje mediático más simple y poderoso es la imagen, y es el rostro el mensaje visual más simple y más efectivo.

A los medios audiovisuales tradicionales hay que sumar a los nuevos medios que permiten algo que no tiene precedentes, y es sentirse acompañado por personas que no están en el mismo lugar que uno, y con las cuales es posible compartir conversaciones, estados de ánimo y hasta el sexo. Si antes el hogar era el espacio del consumo, y allí se recibían las imágenes y sonidos, se transita hoy en día hacia las diversiones privadas, a los consumos portátiles, a través de los equipos de sonidos como el *walkman* primero y los *ipods* después, lo cual añade velocidad al ritmo de vida. A todo ello se suma el teléfono celular y las conversaciones en línea a través de Internet. Las tecnologías de la información y la comunicación son un componente importantísimo de la vida juvenil porque a través de ellas los jóvenes se “enredan”, dan trámite a su consumo simbólico, construyen y reconstruyen sus identidades, amplifican sus relaciones y establecen interacción a distancia. La instantaneidad y el anonimato facilitan vínculos entre los jóvenes, espacios para sus relaciones personales, afectivas y las lógicas expresivas que les dan visibilidad frente a los otros.

Internet y los escolares

Los resultados de una investigación realizada durante el año 2006 entre escolares de Primero y Quinto de Secundaria de escuelas privadas y estatales de tres ciudades del Perú, Cusco, Iquitos y Chiclayo (8), ilustran los cambios acelerados y significativos que se vienen produciendo también en el interior del país, ciertamente en ciudades de amplio desarrollo urbano. Los jóvenes en estas ciudades asocian Internet a la información y al entretenimiento. Encuentran en el acceso a la televisión por cable y a Internet la posibilidad de “conocer” sobre muchas cosas, que la escuela no les brinda, por eso además le otorgan un lugar preferente como forma de conocimiento, resultando complementario a la educación que reciben en el aula. Así afirman por ejemplo: *Internet es completo, hay páginas culturales de distracción, puedes entrar a canales, hay radios, es completo... y además tiene almacenado la información de varios libros o sea de ahí puedes sacar cualquier tipo de información.* Aquellos que navegan y buscan cosas, mencionan que pueden *investigar sobre cómo encuentran restos*

humanos, sobre las culturas antiguas... la tecnología... puedes entrar a cualquier página a la que te gusta.

Los escolares encuentran que Internet es, una telecomunicación entre el mundo; puede servir porque cuando pasa algo con el mundo, allí te informas más; para comunicarnos con los demás; para las investigaciones que nos dejan en el colegio; para comunicarnos y jugar; primero tiene información de lo que vas a estudiar y a la misma vez abrir tu Messenger... para bajar juegos y comunicarme con mi tía que está en España... para chatear; el HI5 es un medio de conocer mejor a las personas con las que no se tiene mucha confianza.

Asimismo, Internet es para los escolares un espacio nuevo de encuentro con los amigos, de conversación y de comunicación en general, una tecnología de relación, una cultura de comunidad que establece una línea de continuidad con su consumo audiovisual. Si bien no reemplaza los espacios presenciales, les permite actuar e interactuar con otros, como un espacio nuevo y diferente con el cual no contaban antes y que resulta complementario.

Las imágenes de todo tipo, ya sea a través del cine, la televisión, las fotografías, los carteles, se han convertido en referentes de los escolares y en parte significativa de lo que conocen del mundo y de su realidad. Sus expresiones afirmativas y de agrado, así como sus sonrisas al ser entrevistados sobre si las imágenes los ayudan a conocer, imaginar y aprender, son muy elocuentes. Así comentan, por ejemplo: *Son entretenidos, porque a veces cuando miramos los videos entendemos más claro... dan conocimientos... comprendemos más; es una forma de retención o sea cuando ves algo, se te queda más que cuando te lo dicen, se te graba la imagen; la imagen ayuda para que recapacites y analices; llama la atención cuando es algo visual, se puede asimilar más las lecciones, da entendimiento más claro; más aprendes viendo, se aprende mucho mejor con las imágenes; nos ayuda a aprender jugando...cuando vemos las imágenes vemos cómo es realmente, ya se le queda a uno captado, así al recordar la imagen recuerdas todo.*

El uso de Internet por fuera de la escuela es creciente e invasivo. Los escolares encuentran satisfacción accediendo a la Red y, especialmente, a poder compartir estados de ánimo a la distancia. Poder conversar sin que medie el contacto físico y poder expresar aquello que “cara a cara” no pueden decir, adquiere un valor

insospechado en sus relaciones cotidianas. Así señalan sobre sus relaciones con el sexo opuesto lo siguiente: *por Internet puedes decir todo lo que sientes, pero a su lado no puedo yo, me pongo nervioso; como se te hace más fácil hablar por allí, aunque no tienes la necesidad de hablarle a los ojos y tener ganas de gritar o de hacer algo... todo es más calmado y le dices allí y no ves la reacción que toma ella y no ve la reacción que te tomas tú y viceversa.*

Están abiertos a conocer, a saber cosas nuevas, a lo que los nuevos amigos les puedan contar de otros lugares, ciudades o países. Se advierte que a los jóvenes escolares les llama mucho la atención la simultaneidad y rapidez de Internet, en comparación a la linealidad visual de la televisión.

Tienen la costumbre de ingresar al Chat (al abierto y al Messenger), como un espacio público para conocer gente nueva y a través del anonimato describirse diferentes a cómo son. Sienten que prueban sus capacidades para hablar con desconocidos, y “juegan” con sus edades, su identidad de género, su dedicación, y su origen social. Así lo expresan: *Yo me he cambiado de nombre, me he hecho pasar de mujer a veces; también de edad, entonces me dijeron para ir a tomar, me preguntaron si ya tuviste relaciones sexuales, yo le dije sí, y con hartas chicas chateo; me dijeron “bebito” y me subí la edad; me enamoré de un chico de Lima que dijo que tenía 27 y yo le dije que tenía 20; lo ví en la cámara, él también me vió maquillada, parezco mayor de edad y me dice cuándo nos encontramos y yo le decía uno de estos días, yo he aprendido muchas cosas de ese chico; yo me enamoré de una de Venezuela, ella me dijo, me has cambiado mucho porque mi vida era un desastre, nos comunicamos así hablando no más, nos hicimos ver en la cámara; yo tenía una amiga que me gustaba, pero tenía roche de mandarme frente a frente, pero por el Internet he sido más valiente porque tienes miedo de que te choteen, pero es como una mentira, nunca dices la verdad; yo decía que tenía 25 años porque los chicos tenían 30... decía que era una empresaria que trabajaba aquí; conversaba con una señora de 40 y me puse que tenía 35... yo le decía que ya había terminado la universidad y que recién tenía dos años de profesión, que era médico; porque en el chat conoces lo interno de una persona, lo sentimental, en cambio si tú ves a una persona te puedes equivocar, en cambio por el chat así vez lo sentimental, ves como una persona piensa; es más fácil conocer a una persona en profundidad por el Chat.*

Al parecer los escolares establecen contactos preferentemente con amigos, compañeros o conocidos, así como prefieren visitar sitios nacionales que les ofrezcan información local, motivo por el cual cabe preguntarse si más allá de estas relaciones inmediatas, se produce un diálogo intercultural a través de la Red, si es posible el conocimiento del “otro”, distinto, así como la interacción con comunidades diferentes. La investigación realizada muestra que el uso que todavía se da a la Red es limitado, se exploran bastante poco sus posibilidades. Se conversa con otros buscando amigos o enamorados y se aprovecha para saber cómo viven, qué hacen, cómo son sus espacios y lugares de vida. Pero un uso que acerque culturalmente en la diferencia, que permita compartir y aprovechar del conocimiento de “otros”, todavía está ausente. La respuesta está en que ni los maestros, y tampoco los padres conocen otras formas de uso de la Red, salvo navegar con la finalidad de buscar información para las tareas escolares. Internet y las computadoras han llegado como una moda, su uso se ha generalizado ampliamente a través de las cabinas públicas, pero hay un profundo desconocimiento acerca de sus posibilidades interactivas. En muchos casos, incluso, los propios escolares se atreven a innovar y experimentar con la Red, mucho más que los adultos. Las comunidades de aprendizaje no han sido mayormente exploradas.

Internet: pensar y sentir, razón y emoción.

El espacio simbólico en el que se mueven los escolares consumidores de medios de comunicación y muy interesados en sus relaciones de amigos, no es precisamente el de la cultura escolar, pues sus códigos y sus representaciones no ocupan el lugar más importante en sus vidas. La Red es representada por los escolares como un espacio donde todo se puede encontrar, lugar donde todo es visible y en el cual, para encontrar lo que se quiere, es necesario arriesgarse a buscarlo. Al igual que con la televisión y el cine, o a través de la música, se socializan y se encuentran con sus pares y encuentran una fuerte satisfacción cultural en la Red. Es un lugar para mirarse, es un lugar para mostrarse, quieren ver y ser vistos, van de un lugar a otro, navegan sin rumbo definido, se conectan y se desconectan según les parece o les provoca. Ellos lo deciden.

En el Chat se mantienen, sostienen y, en algunos casos profundizan las relaciones de afecto y amistad de los jóvenes con sus grupos de pertenencia. Se construyen espacios de extensión de lo festivo y del juego, propios de lo

cotidiano, en los que se establecen formas vinculantes de relación con los otros. Pero, sobre todo, se produce una apertura emocional porque los escolares señalan repetidamente que son capaces de decir mucho más de lo que dicen cara a cara. El espacio anónimo resulta fundamental para ellos, además de que no se sienten censurados, pueden manifestar lo que son y lo que quieren ser. También el Chat encarna la promesa de la abundancia de relaciones y el *nick name* es un modo de crear una marca de la identidad que quieren comunicar, marca que cambia constantemente, que evoluciona y se ajusta a las nuevas relaciones que establecen y a sus propios estados de ánimo.

Termino señalando que es necesario continuar investigando acerca de las múltiples y variadas relaciones de los jóvenes con Internet y de las consideraciones interculturales que es necesario tener en cuenta y que están pendientes en los estudios.

Citas:

- (1) Sennett, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- (2) Castells, Manuel, Tubella, Imma, Sancho, Teresa, Díaz de Isla, María Isabel y Barry Wellman. Estructura social, identidad cultural y autonomía personal en la práctica de Internet: la sociedad red en Cataluña. En: Castells, Manuel (ed.) *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial, 2007, págs. 293-309.
- (3) Rheingold, Howard. *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. Barcelona: Gedisa, 2004, pág. 17-23.
- (4) Castells, Manuel. *YouTube, mi tele (y la suya)*. The NEW York Times, marzo 2006.
- (5) Piscitelli, Alejandro. *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- (6) Aranowitz, Stanley, Martinsons, Barbara y Michael Menser (comp.). *Tecnociencia y cibercultura. La interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós, 1998, pág. 40-41.
- (7) Ferrés y Prats, Joan. Las emociones y el inconsciente en la comunicación audiovisual. En: Roxana Morduchowicz (coord.)

Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia. Barcelona: Octaedro, 2003, pág.s 60-64.

- (8) Investigación realizada en el Instituto de Investigación de la Universidad de Lima: *Jóvenes, diversidad cultural y tecnologías de la información y la comunicación en Cusco, Chiclayo e Iquitos* bajo la dirección de Teresa Quiroz. La investigación tuvo lugar entre el 2005 y el 2006 entre los escolares de las 3 ciudades de 1ro. y 5to. de secundaria.

TIC Y EDUCACIÓN: PROYECTOS GLOBALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Susana Morales

El presente artículo me propone describir algunas de las características del “ciudadano” que se viene promoviendo desde hace unas décadas en el marco del Proyecto de la Sociedad Global de la Información (SI).

Luego de analizar este aspecto, se detallan cuáles son los parámetros tecno-cuantitativos de corte economicista que indican la inclusión/exclusión de la SI, elaborados por organismos supranacionales. Seguidamente, se avanza en la descripción de las políticas que en nuestro país, haciéndose eco de estas nociones acerca del ciudadano en la SI, han abordado la relación entre TIC y educación. La idea que subyace en nuestro aporte destaca el hecho de que la inclusión en la SI no se agota en el acceso y uso de las TIC, sino que se relaciona con el “cómo” y el “para qué” de este acceso y uso. A diferencia de la visión hegemónica, entendemos que la inclusión en la SI se vincula con la apropiación de las TIC por parte de los sujetos, para la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

En relación a la primera cuestión, la definición de las características del “ciudadano” que se viene promoviendo en el marco de la Sociedad de la Información, afirmamos que la Sociedad de la Información (SI) es un proyecto en tanto conjunto de definiciones explícitas que incluyen objetivos y metas que se quiere alcanzar, como también el diseño e implementación de políticas (que incluye tanto iniciativas públicas y privadas, en muchos casos de manera conjunta) por parte de actores sociales con poder para hacerlo (los Estados Nacionales y los Grupos Económicos Transnacionales, como también los bloques regionales económico-políticos a nivel de todo el planeta y los

organismos supranacionales) (Morales, 2006). Estos objetivos, como también las políticas a los que hacemos referencia, están expresados en los diferentes documentos generados previa, durante y a propósito de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (Ginebra, 2003 y Túnez 2005).

En primer lugar, entendemos que como se expresa en los diferentes documentos surgidos de las Cumbres y los que los complementan, existe una llamativa preocupación por adoptar una perspectiva inclusiva de todos los países y personas en la SI. Esto se pone en evidencia en la advertencia acerca de la existencia de una brecha digital que precisamente separa o excluye a quienes (países, sectores y personas) gozan de los beneficios que el acceso a las TIC reportan y les hace formar parte de la SI. Es la existencia de esta brecha lo que motiva la recomendación a los gobiernos de los diferentes países a diseñar e implementar políticas activas de incorporación de TIC en sus respectivos territorios, con la concurrencia de los esfuerzos del sector público, pero también del privado. Y decimos que esta preocupación es llamativa ya que, existiendo otras “brechas” de acceso a servicios de salud o educativos, por ejemplo, no han dado lugar a semejantes declaraciones de interés. Antes bien, se plantea casi con ingenuidad que la reducción de la brecha digital impactaría en la reducción de las otras brechas. Si no tuviera consecuencias tan trágicas, las expresiones acerca de esta cuestión por parte de algunos funcionarios de los organismos promotores de la SI movería a risa:

“No haga usted caso a la gente que le diga que Internet es un lujo, ya que aunque no alimenta como el pan, da la posibilidad de llevar el conocimiento a personas de muy distinta condición en todo el mundo y brinda a éstas oportunidades. Ya ha llegado el momento de que garanticemos que esta nueva era, no de revolución agraria o industrial sino de revolución digital de igualdad a los pobres en todo el mundo.”³⁸

Repetimos, hay en los organismos promotores del proyecto de la Sociedad Global de la Información, un interés fundamental en que la mayor cantidad de personas se conviertan (si es que no lo son ya) en ciudadanos de esa sociedad.

Ahora bien, ¿que significa ser ciudadanos en la Sociedad de la Información? Básicamente, un ciudadano de la SI es aquel que, teniendo acceso

³⁸ De James D. Wolfensohn Presidente del Grupo del Banco Mundial 5 de julio de 2002, en la presentación por el Banco Mundial de indicadores de las TIC, durante la 3ª Reunión sobre los indicadores de las telecomunicaciones/TIC mundiales, Ginebra 2003, disponible en http://www.itu.int/ITU-D/ict/WICT02/doc/pdf/Doc24_S.pdf

a las tecnologías de la información y la comunicación, está en condiciones de participar de los beneficios que devienen del uso integral, integrado e integrador de las mismas.

Sin embargo, y desde esta visión ¿cuáles serían las características que asume este “ciudadano”? Sin pretender profundizar en las implicancias positivas que nuevas definiciones del concepto de ciudadanía supone, entendemos que en el proyecto hegemónico de la SI existen por lo menos tres reduccionismos en la visión de este ciudadano.

El primero se refiere a una dimensión ontológica: el ser de este ciudadano es el ser “individual”, o el ciudadano como sujeto individual, el individuo. Sobre esta cuestión nos interesa rescatar desde un pensamiento crítico, lo que ya planteaba uno de los intelectuales de la Teoría Crítica, Erich Fromm acerca la contradictoria relación entre libertad/individualidad en la fase del capitalismo que se afianza en las primeras décadas del siglo XX: la lucha de los pueblos en alcanzar la libertad, por liberarse de ataduras económicas, políticas y espirituales devino en el afianzamiento del “individuo”. Sin embargo, se produce un efecto paradójico, y es que el individuo se siente más solo y aislado, más inseguro, y por lo tanto más susceptible se transformarse en un instrumento de fuerzas exteriores a él. Es decir, en lugar de transformarse en un sujeto autónomo, se ha transformado en un autómatas, en un sujeto alienado a sus propias creaciones:

“Nos hemos transformado en autómatas que viven bajo la ilusión de ser individuos dotados de libre albedrío. (...) En su esencia el yo del individuo ha resultado debilitado, de manera que se siente impotente y extremadamente inseguro. (...). Piensa, siente y quiere lo que él cree que los demás suponen que él deba pensar, sentir y querer; y en este proceso pierde su propio yo, que debería constituir el fundamento de toda seguridad genuina del individuo libre”. (Fromm, E.1947:243)

¿De qué manera se expresa esta visión del ciudadano de la Sociedad de la Información?. En primer lugar, asistimos a una privatización e individualización cada vez mayor de la vida cotidiana, en la que los medios masivos de comunicación y las TIC tienen mucho ver. La proliferación de aparatos tecnológicos de recepción individual: desde la vieja radio a los MP3 y los auriculares, desde los teléfonos fijos ubicado en un espacio común del hogar, a los teléfonos celulares, la multiplicación de televisores en cada ambiente de cada hogar para cada miembro de la familia, acompañando a la segmentación de programación y de las audiencias por edad, género, gustos; la materialidad y

funcionalidad de las PC (Computadoras *Personales*) que hacen a la manipulación (en el sentido de empleo manual) individual y privada. Por otro lado, a través de los contenidos que estos medios y TIC vehiculizan, se acentúa el carácter positivo y verdaderamente valioso de “ser diferente”, ser “tú mismo”. El segundo reduccionismo está vinculado con una dimensión teleológica: el *para qué* de este ciudadano, hacia dónde dirige su acción, que en este caso es hacia el consumo, el ciudadano como consumidor. Esto lo ubica en la condición de “cliente” en un mercado que puede satisfacer sus demandas (promovidas por éste mismo mercado, por otro lado). Tal como también lo plantea Fromm, para reducir su sensación de angustia e inseguridad, el individuo se siente atraído compulsivamente a la obtención de objetos, y en base a estas consideraciones es que se dirige gran parte de la maquinaria publicitaria de los productos tecnológicos.

Y un último reduccionismo referido a la dimensión axiológica: existe una atribución de valor a la desterritorialización del ciudadano en detrimento del “patriota”, quien reconoce una identificación de su condición de ciudadano en tanto y en cuanto está vinculado a un espacio geográfico concreto, a una nación. El ciudadano de la SI es un “ciudadano del mundo”, (ciudadano de la aldea global, como lo entroniza la metáfora macluhaniana), y ello representa un valor, el valor además que supone despojarse de “prejuicios” y pautas culturales particulares, las de su comunidad de pertenencia, para asumir los valores universales (que de más está decir, son los valores hegemónicos que hacen al pensamiento único, difundidos por los mismos medios que hacen de la sociedad actual, la SI). Esta cuestión está referida, además, a otro aspecto característico de las TIC, que es la de “virtualidad”, el espacio no territorial, inmaterial: el ciberespacio. Para el ciudadano del mundo actual el territorio que lo contiene es el ciberespacio.

Esto nos lleva a preguntarnos acerca qué tipo de vida resulta del ejercicio de este tipo de ciudadanía.

Los indicadores de inclusión a la SI

La carrera hacia la inclusión en la SI fue iniciada y adoptada como inevitable por todos los países, que acogieron en general las recomendaciones surgidas de las diferentes Cumbres, foros y documentos asociados a las que hemos hecho referencia.

Un aspecto que pone en evidencia la importancia asignada a la participación de todos los países en el proyecto global de la SI es el planteo expresado en diferentes documentos acerca de la necesidad de elaborar indicadores de acceso y uso de TIC que sirvan para la elaboración de estadísticas, comparables internacionalmente, que permitan verificar cuán cerca o lejos están los diferentes países de formar parte de la SI. Uno de ellos es el Informe de Desarrollo Humano 2001 (IDH, Naciones Unidas), documento subtítulo: “*Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*”. En el anexo 2.1. *El Índice de Adelanto Tecnológico: una nueva medida de la participación de los países en la era de las redes*, se describe este índice (IAT) con el se pretende “reflejar en qué medida un país está creando y difundiendo la tecnología y construyendo una base de conocimientos humanos y, por ende, su capacidad para tomar parte en las innovaciones tecnológicas de la era de las redes”³⁹. En consecuencia, “no es un índice para precisar qué país está a la cabeza del desarrollo de la tecnología en el mundo, sino precisamente para determinar en qué medida participa el país en su conjunto en la creación y uso de la tecnología”.

Por otro lado, mencionamos a modo de un segundo ejemplo el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe (eLAC 2007)⁴⁰, con el cual se pretende la adopción de una agenda política común en relación a los avances de la región hacia la denominada Sociedad de la Información. El Plan de Acción plantea metas en torno al acceso y la inclusión digital, la creación de capacidades y conocimientos, la transparencia y eficiencia públicas, el establecimiento de instrumentos de política pública, y la creación de un entorno habilitador que permita aprovechar los beneficios de la Sociedad de la Información.

Al mismo tiempo, en el Plan e-LAC se sostiene que una de las metas para el año 2007 es “Apoyar y fomentar, con programas de cooperación técnica, fortalecimiento institucional y metodológico y el desarrollo de indicadores de acceso y uso de las TIC, diferenciados por género y grupo social”. Estos indicadores tendrán como referencia las definiciones provenientes de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en relación con el acceso comunitario y las emanadas de la comisión que de manera paralela a la Cumbre Mundial, elaborarían en torno a la medición de la SI. Estos instrumentos

³⁹ Disponible en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2001_ES.pdf

⁴⁰ Disponible en www.eclac.org/socinfo/noticias/.../8/.../eLAC_2007_Espanol.pdf

estadísticos deberían ser adecuados a la realidad regional, para lo cual se elaborarían estudios comparativos sobre el impacto económico y social de las TIC en la región.

Finalmente en la Reunión Temática de la CMSI sobre la Medición de la Sociedad de la Información (Ginebra, febrero de 2005), fue aprobado el informe redactado por Sheridan Roberts (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE), basado en aportaciones de la UIT, (Unión Internacional de Telecomunicaciones) el Instituto de Estadística de la UNESCO, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), la CESPAAO (Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia Occidental) y Eurostat (Oficina de Estadística de la Comunidad Europea), y de datos surgidos de las deliberaciones celebradas en el marco del Grupo de Trabajo de la OCDE sobre indicadores de la sociedad de la información y la reunión de la UIT sobre los indicadores de las telecomunicaciones mundiales.

El objetivo del *Partnership en Medición de TIC para el Desarrollo*, entidad de carácter internacional, fue el de fijar normas y armonizar las estadísticas sobre esas tecnologías en todo el mundo que reduzcan la disparidad de datos existente, en la convicción de que contar con inventarios comparables sobre el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) y sobre el acceso a ellas permitiría “formular políticas y estrategias concernientes al crecimiento posibilitado por dichas tecnologías, favorecer la cohesión y la inclusión social, y efectuar el seguimiento y la evaluación de los efectos de esas tecnologías en la evolución económica y social”.

A tal fin, el Partnership elaboró una lista clave de indicadores de TIC que todos los países podrían reunir y serviría de base para la elaboración de estadísticas, comparables internacionalmente, sobre la sociedad de la información. La lista clave de indicadores de TIC presentada en este documento⁴¹ fue resultado de un proceso de consultas del Partnership con organismos nacionales de estadística, además de los citados.

Nos parece pertinente detallar cuáles son los indicadores que señala el documento a los efectos de exponer la visión que detenta el documento respecto a los indicadores que convertirían a los diferentes países y sus habitantes, en ciudadanos de la Sociedad de la Información.

⁴¹ Disponible en

<http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/7/23117/Indicadores.pdf>

Respecto a la **infraestructura de las TIC y el acceso a ellas (a nivel de cada país)**, los indicadores básicos y complementarios que se consignan son:

- 1- Líneas telefónicas fijas por cada 100 habitantes
- 2- Abonados a telefonía celular móvil por cada 100 habitantes
- 3- Computadoras por cada 100 habitantes
- 4- Abonados a Internet por cada 100 habitantes
- 5- Abonados a Internet banda ancha por cada 100 habitantes
- 5- Ancho de banda internacional de Internet por habitante
- 7- Porcentaje de la población con cobertura de telefonía celular móvil
- 8- Tarifas de acceso a Internet (20 horas mensuales), en dólares de EE.UU. y como porcentaje del ingreso per cápita
- 9- Tarifas de telefonía celular móvil (100 minutos de uso por mes), en dólares de EE.UU. y como porcentaje del ingreso per cápita
- 10- Porcentaje de localidades con centros de acceso público a Internet por número de habitantes (rurales/urbanos)
- 11- Aparatos de radio por cada 100 habitantes
- 12- Aparatos de televisión por cada 100 habitantes

En relación a los Indicadores clave y complementarios del **uso de las TIC y el acceso a ellas (a nivel de hogares e individuos)**:

- 1- Proporción de hogares con aparato de radio
- 2- Proporción de hogares con aparato de televisión
- 3- Proporción de hogares con línea telefónica fija
- 4- Proporción de hogares con teléfono celular móvil
- 5- Proporción de hogares con computadora
- 6- Proporción de individuos que usaron computadora (en cualquier lugar) en los últimos 12 meses
- 7- Proporción de hogares con acceso a Internet en el propio hogar
- 8- Proporción de individuos que usaron Internet (en cualquier lugar) en los últimos 12 meses
- 9- Lugar de uso de Internet en los últimos 12 meses
- 10- Actividades realizadas por individuos en Internet en los últimos 12 meses
- 11- Proporción de individuos que utilizan teléfono móvil

12- Proporción de hogares con acceso a Internet, por tipo de acceso (banda ancha o banda estrecha- menos de 256 kbit/s, al momento de elaboración del documento)

13- Frecuencia de acceso de individuos a Internet en los últimos 12 meses (en cualquier lugar)

Como se puede apreciar, los indicadores más bien parecen ser parte de un estudio de mercado, en el sentido que proporcionarían información acerca de hábitos de actuales consumidores de TIC y de proporción de potenciales consumidores, como también de potenciales nichos de mercado, a nivel de acceso a servicios y productos. De lo que se desprende además que las políticas de incorporación de TIC en los diferentes países aspirantes a ser parte de la Sociedad de la Información tendrían tres grandes desafíos según la siguientes áreas: *telecomunicaciones, radiodifusión e Internet*, y dos grandes imperativos: *infraestructura* (que asegure mayor acceso) y *legislación* (libre competencia y propiedad intelectual).

Nada dicen estos indicadores si el acceso a las TIC permite a los sujetos ejercer plenamente todos sus derechos (no sólo el derecho a consumir), y si ello mejora la calidad de vida de las personas medida no sólo en términos de su nivel de tecnologización sino en el despliegue creativo de sus múltiples posibilidades, en la participación en la construcción de sus proyectos de autonomía, individual y colectiva.

Por el contrario, y como lo señala Finkelievich (2003), “en el trabajo de identificación de los indicadores utilizados o propuestos por diversos actores internacionales, y de ALC, hallamos que los indicadores más usados son los que se refieren a la *tecnología*, o al acceso a ella, (parque de computadoras, densidad de ISP, cantidad de habitantes conectados, etc), y no a la *sociedad* que las usa, ni a los *procesos sociales* que construyen y re-construyen esta sociedad, en una forma más dinámica de interrelación. (...) El predominio del origen tecno-económico de los indicadores en uso obedece a la naturaleza de los actores sociales que los producen: fundamentalmente, el sector empresario, las organizaciones internacionales –especialmente las ligadas al desarrollo económico, como la OECD, PNUD, OEA, etc., además de las organizaciones específicamente concernidas por la SI, como la ITU, la RICYT, la CAIBI- y los

gobiernos nacionales, a través de sus Ministerios concernidos con temas afines a la SI, y sus estructuras de CyT.”⁴²

Políticas de incorporación de TIC en educación

Como venimos sosteniendo, en las últimas décadas los países toman nota que la evidente brecha digital (entre países y personas que tienen acceso a las TIC y quienes no lo tienen) especificando que no es **sólo** un problema de acceso, sino también de índole cultural, por lo cual destacan el lugar central de la educación para promover (además del acceso), la habilidad (en términos de competencia) y el uso de las mismas en procesos educativos. De este modo los nuevos desafíos que enfrentaría la educación se vinculan con los cambios en el contexto social que estas tecnologías deberían además acompañar o prestar atención, entre ellos: a) la expansión de la plataforma de información y conocimiento; b) los cambios en el mercado laboral, (que conllevan hacia un esquema piramidal en cuyo vértice se ubicarán aquellos empleos/profesiones que suponen habilidades para la identificación y resolución de problemas complejos mediante la manipulación de símbolos); y por último, c) la cada vez mayor influencia de nuevos modos de socialización, como la televisión, en contraposición a los hasta entonces vigentes: la escuela o la familia. (Brunner, J.: 2003).

En función de este panorama, y desde la perspectiva de los promotores de incorporación de TIC plasmada en las políticas vigentes en los '90, las **promesas** de la presencia de estas tecnologías en la educación estuvieron centradas en: la incorporación de los alumnos en la cultura tecnológica; la potenciación del aprendizaje, entendido como mejora en la motivación, también en la capacidad de pensamiento lógico matemático, del aprendizaje autónomo y cooperativo, de la creatividad y de la autoestima. Además, la posibilidad de ofrecer a alumnos y docentes una fuente inagotable de información y archivo de conocimiento; de hacer más efectivas y productivas las escuelas, de facilitar la comunicación entre docentes, alumnos, directivos y familias, de disminuir la

⁴² Finkelievich, S. (2003) Indicadores de la Sociedad de Información en Educación, Ciencia, Cultura, Comunicación e Información, en América Latina y el Caribe, ponencia presentada en el Segundo Taller sobre Indicadores de Sociedad de la Información, Lisboa, disponible en www.links.org.ar/infoteca/indicadoressialc.rtf

brecha digital, y por último abordar (y eventualmente resolver) el problema de la cobertura de la educación, a través de la educación a distancia.

En base a estas promesas, y por la presión de la sociedad y el mercado, por primera vez los Estados encaran políticas activas de incorporación de medios en la educación, específicamente de TIC, con un fuerte financiamiento por parte de organismos internacionales, tales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y Banco Mundial (BM).

Estas políticas, durante la década de 1990, estuvieron centradas en diferentes dimensiones:

- *Jurídica*: este aspecto es abordado por la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), en donde se aborda la cuestión del acceso a las TIC como un problema de oportunidades de participación en el mercado laboral por parte de los jóvenes estudiantes que egresan del sistema educativo.
- *Infraestructura (espacio físico y redes) y equipamiento*. Esto implicó la adecuación de espacios existentes y la construcción de nuevos espacios, como también la adquisición de equipamiento de última generación. Los recursos se concentraron en lo que se denominó Gabinetes de Informática, Laboratorios de Tecnología, etc. (según el país). El grave problema que encontró en el camino esta provisión se relacionó con la inexistencia de políticas de mantenimiento y actualización de equipos que posibilitaran un aprovechamiento a largo plazo.
- *Conectividad*. Si bien las políticas reconocieron la importancia del acceso a la Red, en la práctica el pago de servicios de Internet quedó como responsabilidad de las cooperadoras escolares o directamente de la gestión institucional. Como se sabe, los presupuestos escolares son absolutamente insuficientes para todo concepto, por lo cual el pago de estos servicios no constituyó una prioridad en la distribución de los mismos, con el subsiguiente déficit en este aspecto.
- *Capacitación docente (alfabetización digital y uso pedagógicos)*. Este fue quizás uno de los aspectos que más incidencia tuvo en las dificultades para consolidar una real incorporación de las TIC en la educación, ya que la capacitación se realizó (según el país) de manera discontinua, y dependiendo de una burocracia centralizada, que en muchas ocasiones desconocía las competencias y falencias previas de los docentes destinatarios de la capacitación.

- *Estructura organizativa.* Si bien los programas contemplaban una cierta estructura organizativa que facilitara un acceso equilibrado a los Gabinetes por parte de la población escolar, en general el apoyo en recursos humanos con perfil pedagógico y técnico a los laboratorios estuvo vinculado a otras instituciones (derivadas de los propios programas o de convenios con Universidades u ONG), por lo cual la apropiación de los recursos por parte de la institución, presentaba serias limitaciones.
- *Adaptación curricular.* Esta adaptación se produjo de la mano de la reforma curricular que devino como consecuencia de las Reformas Educativas en la región, y en el caso particular de nuestro país, supuso principalmente la adopción de orientaciones para la enseñanza secundaria (entre ellas la orientación en Comunicación y Medios) y la inclusión de asignaturas como Informática o Tecnología en los diferentes niveles del sistema.
- *Producción y disponibilidad de recursos pedagógicos y de contenidos.* En general, la producción de herramientas pedagógicas estuvo a cargo, en una primera etapa de las industrias educativas, y más tarde por entidades estatales o dependientes del Estado, y fueron provistos directamente a las escuelas en formatos de almacenamiento móvil o a través de portales educativos. Sin embargo, fueron visualizados como extraños a los contextos regionales y poco adaptables a los currículos escolares, lo que unido a una falta de entrenamiento en su operación por parte de los docentes, fueron desaprovechados para la tarea educativa cotidiana.
- *Sistema de Gestión escolar de proyectos.* Este fue el aspecto al que menos atención se le asignó, tanto en una década como en la siguiente. Entendemos que la gestión de TIC y tal lo sostenemos en otros textos (Morales, 2009) debería incluir los siguientes aspectos:
Gestión Institucional y Curricular: implica la elaboración e implementación de proyectos institucionales educativos que suponen a) la integración de los medios informáticos en el currículo escolar, b) los sistemas de seguridad del software y el hardware, c) la organización institucional del área.
Gestión de Recursos Humanos: incluye la consideración de nuevos roles docentes y de soporte técnico, el sistema organizativo para el uso de los

mismos en la cotidianeidad escolar, la función del encargado de gabinete, la capacitación docente.

Gestión del Software: supone la exploración acerca de las alternativas posibles en la utilización de medios informáticos, la disponibilidad, producción y evaluación de software-recursos multimediales para el uso educativo.

Gestión del Hardware: involucra la adquisición, el mantenimiento y actualización de equipos, la provisión y administración de insumos.

Gestión de la infraestructura: comprende la adecuación de espacios físicos para uso como gabinete, la determinación de sistemas de acceso a los mismos, la implementación de sistemas de red -intranet e Internet.

En general, y más allá de las buenas intenciones, como lo señala Sierra Caballero "... la política de apoyo y financiación del uso educativo de los nuevos medios electrónicos es, en este punto, perfectamente coherente con las necesidades y condiciones de valorización de la industria cultural, urgida en el proceso de construcción de la sociedad global de la información de iniciativas públicas que hagan posible la ampliación de los mercados de consumo, de los que hoy forma parte, inevitablemente, la educación" (Sierra Caballero: 2005, 70)

La perspectiva que se impuso a través de los diferentes programas es la de favorecer la incorporación y la inclusión de las TIC en el sistema educativo, en tanto máquinas, lugar de primar la idea de una apropiación y uso con sentido pedagógico que se sustente en el largo plazo.

Con la nueva década, se inician también nuevas políticas en relación con las dimensiones señaladas:

- *Jurídica:* en este caso, la sanción de una nueva ley de educación, la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), se inaugura una etapa que presenta algunos desplazamientos en la concepción que se venía sosteniendo. La LEN sostiene que es uno de los fines de la educación el desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación (Artículo 11, inc. m). Además, Artículo 27, inc. d, se expresa que la escuela primaria debe generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de

los discursos mediáticos. Por último, los Artículos 100 a 103, establecen disposiciones específicas para todo el sistema relativas a la educación, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación. De tal manera, es intención del gobierno nacional implementar proyectos orientados a la dotación de equipamiento, conectividad y capacitación docente en el uso de las TIC, y a la creación de Informática como materia especial (Art. 88).

- *Infraestructura (espacio físico y redes) y equipamiento.* Se advierte una ampliación de la política de dotación de equipamiento, no sólo con la renovación del parque informático (a través de Fopiiie y Promse), sino de los niveles educativos a los que alcanzó, ya que en los últimos tres años fueron incluidos en esta política de equipamiento los Institutos de Formación Docente⁴³. Al mismo tiempo, la dotación de equipos no se

⁴³ En mayo de 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), y a partir de allí la dotación de equipos informáticos en la escuela es planteada teniendo en cuenta diversos aspectos que no habían sido suficientemente considerados anteriormente. Uno de ellos es la incorporación de tecnologías en la gestión de los institutos; otra tiene que ver con la incorporación de tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto presenciales como de entornos virtuales del docente; otro relacionado con la capacitación de docentes en el uso más instrumental de las tecnologías; y el último punto, el que está cobrando más vigencia en este momento, el que alude a la incorporación de las TIC en los diseños curriculares, debido a que forma parte de las definiciones que se están gestando a nivel nacional para todas las jurisdicciones y los Institutos de Formación Docente.

Por ejemplo, aquellas que se enmarcan en las acciones desarrolladas a través del Programa de Renovación Pedagógica en Institutos de Formación Docente, cuyas líneas de acción abordan tres ejes: el desarrollo institucional, los sujetos de la formación y la perspectiva curricular. Los proyectos que incluye el Programa son • *Seminarios de formación e intercambio*: son instancias de intercambio y profundización de aspectos críticos de la formación docente en los ejes antes mencionados. Esta estrategia de intervención se centra en los formadores y equipos técnicos provinciales y desde esta perspectiva aborda a la institución en su conjunto. • *CAIEs* (Centros de Actualización e Innovación Educativa): a través de los cuales se generan proyectos que fortalezcan los lazos entre los Institutos de Formación Docente, las escuelas y las instituciones de la localidad. El Proyecto es financiado por el BID a través del Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE) • *Elegir la docencia*: destinado a los estudiantes en formación, (para el nivel medio o Polimodal) que incluye tres líneas de trabajo: 1) becas; 2) tutorías y 3) propuesta de formación. • *Recuperación y documentación de experiencias*: es una línea atraviesa de manera transversal gran parte de las acciones del Programa con el objetivo de fortalecer la escritura y lectura como potenciadoras de la producción de conocimientos y el debate pedagógico. El Proyecto CAIES aparece como un espacio de generación de conocimientos, de articulaciones y de

limitó a computadoras sino que supuso otras tecnologías, tales como cámaras digitales, impresoras, scanners, proyectores. En el caso de los IFD, los establecimientos debieron sin embargo eficientizar los escasos y ya deficientes espacios físicos de los que disponen debido a que las máquinas llegaron a los Institutos sin una planificación previa de adecuación/refuncionalización/creación de infraestructura.

- *Conectividad.* A diferencia de la década anterior, paulatinamente las escuelas y sus respectivos gabinetes informáticos fueron provistos de conectividad a Internet desde los propios Ministerios de Educación, al tiempo que se prestó mayor atención a la cuestión de las redes internas-intranet-, en particular en los niveles medio y de Formación Docente.
- *Capacitación docente (alfabetización digital y uso pedagógicos).* En este punto, como los anteriores, se advierte una sustancial diferencia en la importancia asignada a la capacitación docente en el uso de TIC y en la perspectiva que subyace a la misma: más que la capacitación en el uso de herramientas informáticas, lo que se pretendió fue la creación de una conciencia de la importancia de la incorporación de TIC en la educación, sus implicancias sociales, políticas y económicas, al mismo tiempo que la difusión de la existencia de recursos vinculados a las TIC adecuados y específicamente concebidos para la tarea educativa. De

debate en relación a las potencialidades y uso didáctico de las Tic, entre otros ejes. En el mismo están involucradas 203 instituciones (Institutos de Formación Docente) que son los que forman parte del Programa Nacional de Renovación Pedagógica. Estos Centros se proponen contribuir a la consolidación de los IFD como espacios de referencia entre las escuelas e instituciones de su zona. Los Centros son pensados como recurso estratégico para el fortalecimiento de los IFD, para la articulación con otras políticas de formación y para su intervención en el sistema educativo en general. En materia de recursos se propone la instalación de aulas de informática, dotación de conectividad, ampliación de volúmenes de bibliotecas y videotecas, con el fin de actualizar y enriquecer los recursos tecnológicos y los materiales con los que cuentan las instituciones para poder, a su vez, convertirse en un espacio abierto de articulación e intercambio con la comunidad educativa de la zona. A su vez, las seis líneas de acción previstas por los Centros proponen insertar las Tic de manera más amplia y generar espacios de conexión (a través de diversas estrategias) entre el afuera y el adentro de las instituciones. Una de esas líneas de acción nos interesa especialmente: *la Promoción del uso y debate pedagógico acerca de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* que consiste en la generación de un espacio de debate pedagógico en torno a las **potencialidades** de las Tic y los **criterios de uso y selección** de las mismas, un aspecto clave en los diseños curriculares y en toda propuesta de enseñanza que supere una mirada sólo instrumental de la herramienta.

manera particular, esta capacitación se llevó adelante en el caso del nivel primario a través del proyecto Fopiie (Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa- PIIE)⁴⁴, bajo el supuesto que “a través del uso de materiales multimediales es posible resignificar en las aulas las narrativas y experiencias culturales propias de cada comunidad, potenciando la posibilidad de construir y mostrar las identidades de manera múltiple y diversa”. Sin embargo, “parece necesario evitar tanto el miedo como la confianza extrema en las posibilidades de las herramientas tecnológicas. Ni cielos ni infiernos pueden guiar nuestra discusión sobre la inclusión de las TIC en las escuelas. Antes bien, la antigua costumbre de conversar entre maestros, con la ayuda de viejos y nuevos recursos, experiencias y encuentros serán una oportunidad para construir un saber más preciso y pertinente en esa materia”⁴⁵. En una primera etapa (2006-2007), el Proyecto Fopiie implicó la capacitación en herramientas como procesadores de texto, planillas de cálculo, etc. y en la segunda etapa (2007-2008) el acento estuvo puesto en la reflexión pedagógica (educación, cultura y nuevas tecnologías), la alfabetización audiovisual y la alfabetización digital. La capacitación estuvo a cargo de docentes convocados especialmente por las instituciones responsables contratadas por los Ministerios, fundamentalmente universidades nacionales e institutos de docencia/investigación, y se trató de una instancia más convencional (encuentros presenciales de capacitación, evaluaciones parciales y finales). En cuanto a los recursos utilizados para la capacitación, se trató de cuadernillos elaborados ad hoc, que abordaban los temas señalados, en soporte papel y digital, y un material multimedia donde los docentes podían encontrar una serie de otros recursos y actividades para replicar

⁴⁴ Según los documentos oficiales, el PIIE tiene como propósito promover la igualdad de oportunidades en términos de política educativa y la igualdad como punto de partida de las prácticas pedagógicas; asimismo procura movilizar los recursos materiales y simbólicos para garantizar mejores condiciones de aprendizaje para los niños y niñas; promover y alentar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares en cuanto espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula.

⁴⁵ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007): *Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*.

en el aula. En cuanto al financiamiento, además de los fondos provenientes del PIIIE, se contó con el aporte no reembolsable de la Comunidad Europea. Resta decir que se trató de una intervención puntual acotada en el tiempo (aproximadamente 5 meses). De acuerdo a las opiniones manifestadas por lo docentes que participaron de la experiencia (participación voluntaria y fuera de los horarios de clases habituales), la principal debilidad de la propuesta consistió en los escasos espacios y momentos para el entrenamiento en el uso instrumental de las TIC, como contrapartida de la excesiva atención en la reflexión pedagógica (siempre según la percepción de los docentes). Por su parte, en el nivel medio se implementó el Programa de Mejoramiento del Sistema Educativo (Promse). El programa se desarrolló también en varias etapas, de acuerdo con el alcance en la cobertura de las diferentes escuelas medias en el país, comenzado en 2007. En este caso, no se trató de una capacitación en términos convencionales, sino de un acompañamiento en un proceso de acercamiento, elaboración e implementación de proyectos áulicos que supusieran la inclusión de herramientas digitales (principalmente webquest, blog y mapas conceptuales) por parte de docentes que voluntariamente se sumaran a la propuesta. Este acompañamiento estuvo a cargo de lo que se denominó Parejas Pedagógicas, conformada por un capacitador técnico y un capacitador pedagógico, contratadas directamente a través de los Ministerios de Educación de las provincias.

- *Estructura organizativa.* Esta sigue siendo una falencia en la política de incorporación de TIC en las escuelas, fundamentalmente porque la figura del responsable de gabinete TIC no está reconocida ni en la orgánica escolar ni presupuestariamente, aunque muchas escuelas se han visto obligadas a reconocerla en la estructura organizativa informal, por lo general a partir de la doble función de bibliotecario/a o personal administrativo. Para el caso de los Institutos de Formación Docente, por ejemplo, se ha creado la figura de Facilitadores TIC, que son docentes u otro personal de la institución que además alentar el uso de las TIC en la institución, se constituyen en canales de comunicación entre el instituto y las direcciones de Formación Docente. Esta ausencia orgánica de personal específicamente abocado al desarrollo y acompañamiento del uso de la TIC en las escuelas, sin duda repercute en la posibilidad de un acceso ampliado por parte de la comunidad escolar

(docentes, alumnos, comunidad) y por lo tanto en el real aprovechamiento de los recursos existentes.

- *Adaptación curricular.* En este punto no ha habido cambios sustanciales en relación con lo ya realizado, excepto en el nivel superior no universitario (de la formación docente y profesional), donde se está trabajando desde 2007 en la discusión de los diseños curriculares y planes de estudio, en los que se piensa la incorporación de las TIC atravesando tres campos: el campo de la formación general y que va a ser común para toda la formación docente; otro campo de la formación específica donde se incorpora ya la especificidad del nivel (primario, medio), de las orientaciones que va a tener la formación docente, las modalidades (rural, bilingüe), las disciplinas y las didácticas específicas. Y el tercer campo es el de la formación profesional, aquí se pretende incluir los aspectos prácticos, instrumentales, sin abandonar la cuestión del impacto social y cultural de las TIC.
- *Producción y disponibilidad de herramientas pedagógicas y de contenidos.* Si bien en este punto la producción desarrollada desde el portal Educ.ar y el Canal Encuentro concentró gran parte de la elaboración de contenidos digitales y audiovisuales concebidos para la tarea educativa desde los niveles centrales, subyace en los documentos oficiales la idea de una ampliación de las posibilidades de generación de proyectos y recursos digitales, audiovisuales, multimedia, etc. por parte de los propios docentes, de manera individual o colaborativa, tratando de superar de esta manera la aplicación y utilización de recursos “enlatados” que no siempre están en sintonía con las necesidades e idiosincrasias institucionales y geográficas.
- *Sistema de Gestión escolar de proyectos.* Como dijimos antes, no es este un aspecto tomado demasiado en consideración en las políticas actuales de incorporación de TIC en el sistema educativo.

En síntesis, advertimos dos aspectos que parecen revertir más de diez años de política educativa centrada en un sujeto consumidor: uno es la preocupación por la formulación de diseños curriculares/proyectos que incluyan a las TIC como eje vertebrador de campos y saberes (al menos en algunos niveles); la otra son acciones, enmarcadas en políticas, que piensan a las instituciones pero también a sus actores (y en ello el énfasis puesto en la

capacitación docente), y recién a partir de allí y de propuestas de espacios de debate, proponen la incorporación de las TIC también como eje articulador.

Referencias bibliográficas

BRUNNER, J.J.: La educación al encuentro de las nuevas tecnologías, en BRUNNER, J.J. y TEDESCO, J.C. (2003): *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. IPEE-UNESCO. Septiembre Grupo Editor, Bs. As.

FROMM, E. (1947): El miedo a la libertad, en 2º edición, 3º reimpresión 2004, Paidós, Bs. As

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007): Uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación

MORALES, S. (2004): Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja (Argentina) Edit. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

(2007): Brecha digital y educación en la sociedad global de la información, en Cabello, R. y Levis, D. (2007): Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa. Editorial Prometeo. Bs. As

(2009): Políticas y prácticas de apropiación de la computadora en la escuela media en la década de los '90. Edit. de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Referencias bibliográficas en formato electrónico

BANCO MUNDIAL: Indicadores de las TIC, Ginebra 2003, disponible en http://www.itu.int/ITU-D/ict/WICT02/doc/pdf/Doc24_S.pdf

FINKELIEVICH, S. (2003) Indicadores de la Sociedad de Información en Educación, Ciencia, Cultura, Comunicación e Información, en América Latina y el Caribe, ponencia presentada en el Segundo Taller sobre Indicadores de Sociedad de la Información, Lisboa, en www.links.org.ar/infoteca/indicadoressialc.rtf

Informe de Desarrollo Humano 2001 (IDH, Naciones Unidas), en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2001_ES.pdf

Partnership en Medición de TIC para el Desarrollo, en <http://www.eclac.cl/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/7/23117/Indicadores.pdf>

Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe (Elac 2007), en www.eclac.org/socinfo/noticias/.../8/.../eLAC_2007_Espanol.pdf

SEXPRESAN: UNA MULTIMEDIA PARA LA EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL DE LOS ADOLESCENTES Y JÓVENES

Manuel Area Moreira y Raúl Díaz Acosta
Directores del multimedia Sexpresan

Introducción

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos y las principales características técnico-pedagógicas de un multimedia educativo denominado *Sexpresan* destinado a la formación de adolescentes y jóvenes en el ámbito de la sexualidad. Este proyecto fue diseñado y desarrollado por el colectivo de educación afectivo-sexual denominado *Harimaguada* en colaboración con el grupo de investigación llamado *Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías* de la Universidad de La Laguna (España). Este multimedia fue editado y distribuido en soporte de disco CD-ROM por el Gobierno Autónomo de Canarias⁴⁶ en todos los centros escolares del archipiélago de las Islas Canarias (España). Asimismo el multimedia obtuvo un premio nacional del Ministerio de Educación de España (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Premios a Materiales Curriculares Digitales, 2007). Esta versión premiada está disponible en Internet siendo de acceso libre⁴⁷.



El **multimedia Sexpresan** fue concebido como un material didáctico digital destinado a facilitar la puesta en práctica de

⁴⁶ Colección de *Programas de Innovación Educativa*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2007.

⁴⁷ <http://webpages.ull.es/users/manarea/sexpresan/multimedia/Sexpresan.swf>

procesos de educación afectivo-sexual en los centros de educación secundaria. Nuestro planteamiento ha partido del supuesto de que la educación afectivo-sexual debe tener como meta central el propiciar que los adolescentes y jóvenes se capaciten para que a lo largo de su vida lleguen a desarrollar una vivencia de la sexualidad saludable y gratificante. Para ello éstos deben asumirse positivamente como seres sexuados, comprender adecuadamente el hecho sexual humano, cultivar una ética para las relaciones interpersonales y adquirir habilidades para la construcción de unas relaciones saludables, satisfactorias, responsables y no discriminatorias por razones de género u orientación sexual. En definitiva, la educación afectivo-sexual debe promover una resolución satisfactoria de nuestras necesidades de intimidad y vinculación social. El multimedia *Sexpresan*, en consecuencia, fue diseñado a partir de estas premisas y con la intencionalidad de ofrecer al profesorado y alumnado de la Educación Secundaria un material didáctico que, además, integrara los atributos y potencialidades de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) tales como la interactividad del sujeto con la computadora, la hipertextualidad entre unas secciones y otras, así como la representación multimodal de la información (textos, animaciones, videos, gráficos, sonidos, ...).

1.¿Cuál es el modelo de educación sexual del multimedia Sexpresan?

A lo largo de estos últimos años han sido muchos los colectivos y sectores que han reivindicado que la Educación sexual fuera incorporada al sistema escolar, aunque desde diferentes planteamientos ideológicos y psicopedagógicos. Frente a modelos moralistas que han pretendido —y pretenden— regular moralmente la vida sexual de las personas, o aquellos otros que lo único que persiguen es que la sexualidad no sea motivo de enfermedad, basándose de este modo en una concepción reduccionista de la salud, el multimedia *Sexpresan* se alinea, decididamente, con aquellas corrientes que desarrollan una tradición que podíamos considerar abierta, democrática, integral y profesional.

Esta concepción democrática es la que subyace en los planteamientos recogidos en las diversas normativas europeas con respecto a la Educación afectivo-sexual. Este carácter democrático viene dado por el profundo respeto

que, desde nuestra práctica, mostramos hacia la biografía de las personas al defender la sexualidad como una construcción personal que debe estar basada en el conocimiento, la formación y la libre elección. La Educación afectivo-sexual entendida de este modo:

- Se fundamenta en el bagaje científico y profesional, en una actitud positiva ante la sexualidad y en el cultivo de una ética relacional.
- Pretende que las personas vivan de manera responsable y saludable las diversas posibilidades de la sexualidad. Su objetivo último es que alumnas y alumnos se asuman como seres sexuados de una forma positiva, vivan su sexualidad de manera saludable y establezcan relaciones interpersonales gratificantes y no discriminatorias.
- El mecanismo por el que se explicita este modelo es por medio de procesos continuados de enseñanza y aprendizaje desarrollados por el profesorado, por profesionales de la salud y los servicios sociales, así como por parte de los padres y las madres.

Insistiendo en la idea de que son los adolescentes y jóvenes —el alumnado— los que deben construir su propia vivencia de la sexualidad, el papel del profesorado no puede ser otro que el de mediador entre los contenidos de la Educación afectivo-sexual y la propia biografía de los alumnos y alumnas. El profesorado ha de acercarse al alumnado:

- El conocimiento científico y los criterios de salud reconocidos por la comunidad científica internacional.
- Las habilidades interpersonales y la ética necesarias para relacionarse de manera gratificante y no discriminatoria.
- La normalización del discurso sobre sexualidad generando espacios de comunicación e intercambio en materia de sexualidad y relaciones interpersonales.

2. Los objetivos formativos de la educación afectivo-sexual

A lo largo de la pubertad y de la adolescencia el alumnado debe ir adquiriendo una serie de capacidades en torno al desarrollo afectivo-sexual que contribuyan a la consecución de las finalidades educativas que se pretenden en la Educación secundaria: el desarrollo integral de la persona en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e

inserción social. Por lo tanto, el objetivo general de la Educación afectivo-sexual en esta etapa sería:

«Que el propio alumnado se asuma positivamente como ser sexuado, viva su sexualidad de manera placentera y saludable y establezca relaciones interpersonales gratificantes y no discriminatorias».

Esto implica desarrollar las siguientes capacidades:

- Utilizar críticamente los conocimientos en torno al hecho sexual humano a nivel biológico, psíquico y social con el fin de sustituir las concepciones basadas en prejuicios y creencias infundadas por conocimientos rigurosos.
- Asumir actitudes de naturalidad ante la sexualidad, entendiendo ésta como forma de comunicación humana y fuente de salud, placer, afectividad y, cuando se desea, de reproducción.
- Desarrollar y aplicar estrategias personales y colectivas, así como pautas de actuación propias de investigación científica y social, en el análisis y resolución de problemas que se les presenten en su vida en torno a la sexualidad.
- Desarrollar la autoestima, asumiendo una identidad sexual libre de elementos discriminatorios de género y adquiriendo las habilidades necesarias que les permitan vivir su propia vida sexual de forma sana y responsable.
- Comprender y expresar mensajes en relación con el hecho sexual humano, incorporando un vocabulario preciso y no discriminatorio, que favorezca el diálogo sobre temas sexuales, en el interior del grupo de iguales y con las personas adultas.
- Asumir una ética para las relaciones interpersonales adoptando actitudes de igualdad, respeto y responsabilidad en sus relaciones.

Para propiciar la consecución de estos objetivos resulta imprescindible desarrollar un gran número de contenidos y ámbitos de aprendizaje que afectan a la personalidad, al conocimiento, a los afectos, a las conductas, etc. De manera esquemática, estos ámbitos de aprendizaje serían:

- El ámbito de los conocimientos.
- El ámbito de las actitudes.
- El ámbito de las habilidades relacionales.
- El desarrollo de determinados factores de personalidad.

- La optimización de determinados mediadores afectivos.

3. Los principios y criterios para la enseñanza y el aprendizaje afectivo-sexual en adolescentes y jóvenes

a) *Criterios pedagógicos.* No consideramos que la Educación afectivo-sexual precise una metodología y unos planteamientos didácticos diferentes a los que propugnaríamos para cualquier otra área de aprendizaje. La concepción pedagógica que debe inspirar los procesos de Educación afectivo-sexual es aquella que se entiende como un proceso dialéctico entre todos los agentes educativos y sociales que participan en ellos, que hace al alumnado protagonista de su propio aprendizaje y se compromete con la promoción personal y social de las personas y la mejora del entorno. Esta filosofía pedagógica podríamos detallarla en diez principios básicos:

- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos.
- Contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar tanto el trabajo autónomo como colaborativo.
- Facilitar la globalización de los aprendizajes.
- Desarrollar una práctica coeducativa.
- Crear un clima tolerante, respetuoso y que genere confianza para la participación.
- Fomentar el uso de diversos materiales didácticos dando lugar a mensajes alternativos y minoritarios.
- Trabajar en coordinación con padres y madres.
- Generar equipos intersectoriales de trabajo donde se dé cabida a agentes sociales.
- Desarrollar una labor evaluativa de los procesos de carácter formativo.

b) *Criterios metodológicos para un aprendizaje significativo.* En cuanto a la metodología de aula apostamos, convencidamente, por propuestas basadas en la investigación, en las que:

1. Se realice el diagnóstico de los intereses del alumnado.
2. Se tracen de manera democrática y colectiva (profesorado y alumnado) los contenidos, las hipótesis y planes de trabajo.

3. Se secuencien didácticamente.
4. Se desarrollen de manera abierta.
5. Se evalúen.
6. Se reformulen nuevas propuestas de trabajo.

Por último, conviene insistir en la idea de que los intereses del alumnado deben ser tenidos en cuenta pero no exclusivamente. Limitarnos a lo que ellos y ellas quieren saber es un error y empobrece el proceso, entre otras cosas porque la expresión de esos intereses muchas veces es compleja y suele estar condicionada. Por lo tanto, a la hora de establecer las unidades didácticas o los centros de interés han de tenerse en cuenta tres factores:

- a) Lo que les interesa aprender.
- b) Lo que pueden aprender según sus capacidades y desarrollo madurativo.
- c) Lo que deben socialmente aprender para aproximarnos a los objetivos propuestos.

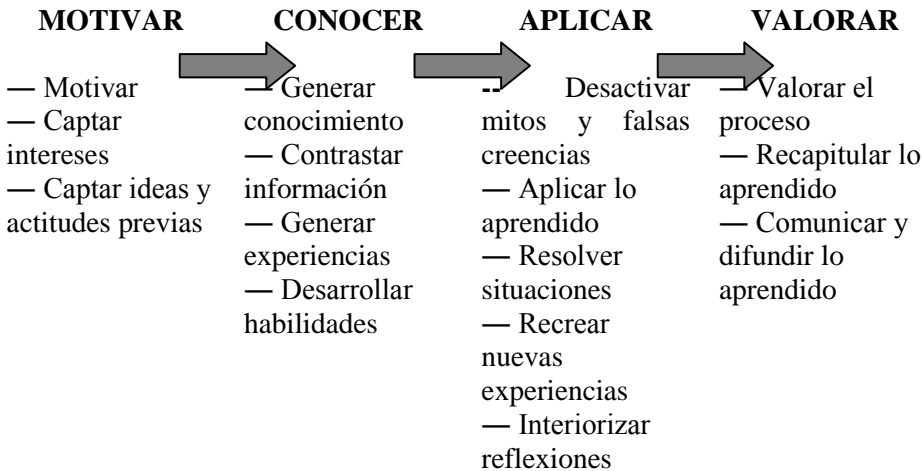
4. Secuencia didáctica para un aprendizaje significativo: las actividades propuestas en el multimedia

La propuesta de actividades interactivas incluidas en el multimedia *Sexpresan* no agota los contenidos que se pueden enseñarse en la formación afectivo-sexual en la etapa de la educación secundaria, pero sí hace un recorrido por los temas de más trascendencia relacionados con la sexualidad juvenil. Por ello hemos optado por dar respuesta a problemáticas que cuentan con una enorme relevancia social en los tiempos actuales: la violencia de género, la pluralidad en las maneras de vivir la sexualidad y de entender los vínculos amorosos, la iniciación sexual de los jóvenes en las relaciones compartidas, los problemas de salud pública derivados de las prácticas sexuales de riesgo, etc.

De este modo, los cuatro bloques temáticos que agrupan las 23 actividades interactivas son:

1. *Diversidad sexual*
2. *Iniciación afectivo-sexual*
3. *Métodos anticonceptivos*
4. *Violencia en las relaciones de pareja*

Dentro de cada bloque temático las actividades han sido secuenciadas siguiendo un itinerario que garantice un aprendizaje significativo. Esta secuencia está derivada de los principios ya expuestos con anterioridad y consta de cuatro fases: motivar, conocer, aplicar y valorar (ver cuadro adjunto).



De este modo, cada uno de los bloques temáticos del multimedia han sido diseñados en función del siguiente modelo o secuencia de aprendizaje:

1º) Interrogantes previos.

Junto a la presentación del bloque temático aparece la relación de actividades así como una serie de interrogantes que ayudan a centrar y anticipar los contenidos que se van a trabajar, promueven la curiosidad y la motivación y activan las ideas previas.

2º) Actividades de motivación.

Las primeras actividades son de aproximación al tema y pretenden despertar el interés del alumnado así como poner sobre la mesa sus propias ideas. Este acercamiento se hace *jugando*, suelen ser dinámicas de verdadero o falso, acertijos, test, etc.

3º) Actividades generadoras de conocimiento.

Son el núcleo central de las actividades y pretenden generar el conocimiento que perseguimos con el desarrollo del bloque temático. Son actividades que implican lectura de documentación o de mensajes insertados, discriminar información, visionado de clip educativos, etc.

4º) Actividades de aplicación y resolución.

Una vez generado el conocimiento es necesario desarrollar actividades en las que se *utilice* dicho conocimiento, se aplique a situaciones *reales*. Son actividades que promueven la integración de los contenidos estudiados. Podemos encontrar estudios de casos, test, actividades de *¿mito o dato?* para desactivar las falsas creencias y reemplazarlas por conocimientos científicos, etc.

5º) Actividades de valoración y recapitulación de lo aprendido.

Todos los bloques finalizan con una última actividad denominada genéricamente *Recuerda que...* en la que el alumnado tendrá la oportunidad de participar en la elaboración de las ideas fundamentales desarrolladas a lo largo del bloque de actividades. Con el *Recuerda que...* no sólo propiciamos en el alumnado un repaso de lo trabajo sino un ejercicio de síntesis y conclusión. Igualmente, esta actividad es un valioso y rápido instrumento de evaluación, tanto para el propio alumnado como para el profesorado, si así lo desea.

6º) Recursos de ampliación y profundización.

Cada uno de los bloques temáticos finaliza ofreciendo unos enlaces o hipervínculos con los folletos contenidos en *¿Quieres saber más?* que se relacionan y conectan con los contenidos abordados a lo largo de las actividades del bloque.

5. Descripción y características del multimedia: la interface y secciones del mismo

Sexpresan está creado en formato Flash, el cual puede ser activado desde cualquier computadora que disponga de navegador web (Explorer, Firefox, Opera, etc.). El multimedia puede utilizarse tanto desde su versión en disco CDROM como de su versión accesible a través de Internet.



El multimedia, en su página inicial, está estructurado en seis módulos, secciones o partes bien diferenciadas que dan acceso al contenido del mismo. En algunos casos estos se presentan como material multimedia interactivo, otras como enlace hipertextual, como

documentación en formato PDF y en otros en formato de video. Los módulos o secciones del multimedia son las siguientes:

ACTIVIDADES INTERACTIVAS: En este apartado o sección del multimedia se ofrecen al alumnado 23 actividades interactivas de distintos tipo agrupadas en 4 bloques temáticos: Diversidad sexual, Iniciación a las relaciones afectivo-sexuales, Métodos anticonceptivos, y Violencia en las relaciones de pareja.



La sección de “Actividades Interactivas” es la más importante del multimedia ya que está destinada

expresamente a proporcionarle situaciones de aprendizaje del alumnado en torno a la sexualidad mediante el uso de la computadora. La interface de cada uno de los cuatro bloques temáticos están organizados en torno a:

Introducción y menú principal de bloque temático: Antes de comenzar con la resolución de las diferentes actividades de las que se compone cada bloque temático, se presenta en pantalla una serie de cuestiones iniciales a valorar durante la resolución de las actividades presentadas dentro de este bloque temático, además se presenta un menú de acceso directo a cada una de las actividades interactivas.

Actividades o ejercicios: Cada bloque contiene un número variable de actividades interactivas de diverso tipo: elaborar textos informativos, responder a cuestionarios automatizados, ver animaciones, completar puzzles, dibujar, etc.

Recuerda que...: Una vez terminadas las actividades de cada bloque temático, se presenta una última actividad que demanda a los estudiantes completar frases sobre conceptos clave del bloque temático.

Enlace a la sección de los folletos informativos: Finalizadas todas las actividades del multimedia, se presentan un conjunto de enlaces relacionados a los folletos informativos para ampliar la información sobre cada bloque temático.

SEXPRESANVIDEOS:

En este módulo se presentan tres videoclips, de aproximadamente 10-12 minutos, en los que se recrean tres historias de vida o biografía sexual de jóvenes. Cada video representa un prototipo de experiencia vital de vivencia de la sexualidad. De este modo, un caso aborda la homosexualidad

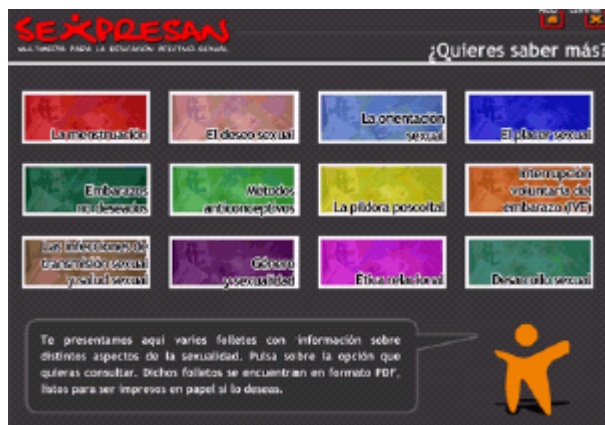


(Sara), en otro, la historia de una adolescente prematuramente embarazada (Sonia), y en otro, el de un joven que mantiene distintas relaciones con diversas mujeres, pero sin comprometerse con ninguna (Sergio). Los guiones de las

historias de cada video están creados a partir de entrevistas realizadas a jóvenes que narraron sus experiencias reales.

UNIDADES DIDÁCTICAS. Es una sección dirigida directamente al profesorado en la que se le presentan los fundamentos teóricos del proyecto curricular de la educación afectivo-sexual, así como las programaciones de unidades didácticas para trabajar en el salón de clase con los videos anteriormente comentados.

SEX-DICCIONARIO: Es un módulo donde se accede a una base de datos en forma de diccionario o glosario digital automatizado de términos asociados a la sexualidad humana con sus definiciones. Incluye un buscador de palabras que directamente lleva al concepto buscado.



¿QUIERES SABER MÁS?: En esta sección se incluye documentación dirigida principalmente a jóvenes, en forma de folletos, que ofrecen información sobre distintos temas de interés relacionados con la sexualidad humana. Entre los mismos se abordan temáticas como: el deseo y la orientación sexual, la

píldora postcoital, género y sexualidad, ética relacional, las infecciones de transmisión sexual, métodos anticonceptivos, la menstruación, la interrupción voluntaria del embarazo, etc.

ENLACES Y RECURSOS: En esta opción se presenta una selección de enlaces activos a páginas Web y recursos varios de Internet sobre la sexualidad humana, tanto para el alumnado como para el profesorado. Cada enlace tiene su propia ficha en la que se describe su contenido y la dirección de acceso.

Posteriormente también se han incorporado las siguientes nuevas secciones destinadas al profesorado.

GUÍA DIDÁCTICA: Es un documento en formato PDF que ofrece los fundamentos teóricos del proyecto curricular y orientaciones metodológicas para el uso en el aula del multimedia *Sexpresan*.

GUÍA DE UTILIZACIÓN: En esta opción se ofrece información útil para la correcta navegación y utilización de los recursos incorporados a este multimedia.

QUIÉNES SOMOS: Aquí se ofrece información sobre los autores del multimedia y del colectivo *Harimaguada* de las Islas Canarias y del grupo de investigación *Edullab* de la Universidad de La Laguna.

6. La valoración del uso del multimedia por docentes y jóvenes: un estudio piloto en salones de clase.

Previamente a la publicación y distribución definitiva del multimedia se realizó un estudio piloto a modo de evaluación inicial o diagnóstico del multimedia con la intencionalidad de conocer la valoración que del mismo realizaban profesores y alumnos que lo hubieran utilizado en el salón de clase. La metodología de este estudio piloto consistió en la selección de 2 casos (profesores de educación secundaria) que quisieran participar voluntariamente en la experimentación y puesta en práctica del CDRom *Sexpresan*. A través del colectivo *Harimaguada* se contactó con dos docentes de centros diferentes. La planificación, recogida y análisis de los datos fue realizada como un trabajo dentro de la asignatura de la titulación de Pedagogía en la Universidad de La Laguna. El proceso evaluador se basó en tres fuentes de datos:

a) *La planificación y observación del uso de Sexpresan en las aulas.* Esta planificación fue realizada conjuntamente entre las evaluadoras y el profesorado participante. Asimismo la técnica de recogida de los datos fue la observación de las actividades y tareas desarrolladas en el aula durante las distintas sesiones de utilización del multimedia. Asimismo los datos registrados fueron anotados en un diario de campo que realizaron ambas observadoras.

b) *La valoración y opinión del alumnado sobre Sexpresan.* Estas apreciaciones fueron recogidas mediante un cuestionario de opinión expresamente creado para esta experimentación. El cuestionario consta de 20 preguntas (unas abiertas y otras cerradas) en las que se sondearon aspectos tales como el grado de motivación, la facilidad o dificultad de su uso y comprensión, así como un análisis

de cada uno de los principales elementos del multimedia: actividades interactivas, vídeos, folletos, enlaces, diccionario. Este cuestionario se aplicó en ambas clases (26 estudiantes) después de finalizar la experiencia de su uso y fue contestado por el alumnado de forma individual.

c) *El punto de vista o valoración del profesorado sobre Sexpresan.* La opinión de los profesores participantes fue recogida mediante la técnica de la entrevista personal realiza a cada docente al finalizar la experiencia. El guión de la entrevista constaba de diez cuestiones en las que se sondeó el potencial educativo del multimedia que para estos profesores tiene *Sexpresan*.

De los resultados obtenidos podemos extraer las siguientes conclusiones:

- En conjunto el alumnado ha realizado una valoración altamente positiva del CDROM Sexpresan tanto como elemento motivador para continuar con la educación afectivo-sexual, como con relación a las actividades interactivas propuestas, y los temas abordados en las mismas.
- El profesorado participante también ha realizado una valoración altamente positiva destacando el potencial educativo del multimedia (los conceptos, el vocabulario, la utilización de actividades atractivas, el diseño multimedia, etc.).
- Durante el proceso de uso en el aula, el alumnado se implicó activamente en la cumplimentación de las tareas, lo que indica que el multimedia responde a sus intereses y resulta fácil de utilizar.
- La época o periodo del curso en el que se ha puesto en práctica no ha sido la más idónea ya que tanto el profesorado como alumnado estaba más preocupado por las evaluaciones finales del curso. En consecuencia, es recomendable plantear el uso de este multimedia bien en el primer o segundo trimestre del curso, no en las últimas semanas del mismo.
- Finalmente hemos de indicar que es necesario ampliar el número de aulas, alumnado y profesorado participante en una próxima evaluación del multimedia. Consideramos que es necesario probar este multimedia en otros cursos de la ESO, en el Bachillerato, y en el ámbito de la educación no formal: asociaciones de jóvenes, en educación de adultos y otro tipo de acciones formativas no escolares. De este modo podremos comparar resultados y obtener una visión más nítida del impacto del multimedia en distintos tipos de grupos de jóvenes.

A modo de conclusión

La experiencia en la producción de un material didáctico digital destinado a la educación afectivo-sexual como es el caso de *Sexpresan* consideramos que representa, al menos en estos momentos, un proyecto pionero, pero necesario. Frente a otros materiales de la educación afectivo-sexual creados en formato digital, pero concebidos como un recurso informativo (es decir, que ofrecen muchos contenidos informativos sobre distintos temas de la sexualidad), el multimedia *Sexpresan* ha sido diseñado como un recurso que proporciona al alumnado experiencias activas de aprendizaje. Las actividades son el eje central de este multimedia. Son actividades creadas para que cada adolescente o joven piense y reflexione sobre sí mismo, sobre sus apetencias, deseos y prácticas sexuales, para que discuta y debate con otros compañeros en torno a situaciones de vivencia sexual, etc.

Sexpresan es una propuesta innovadora de enseñanza de la sexualidad en el ámbito escolar apoyada en tres ejes de fundamentación: por una parte, en un modelo o concepción de la educación sexual abierta, democrática, integral y profesional. Por otra, en una teoría socioconstructivista del proceso de aprendizaje, y finalmente en una visión del material didáctico digital caracterizado por la interactividad, la hipertextualidad y el uso de formatos de interface multimodales.

Es evidente que en una sociedad de cultura audiovisual y digital como la nuestra cualquier proceso formativo debiera incorporar, en la medida de lo posible, a las TIC. Los adolescentes y jóvenes del siglo XXI son usuarios permanentes de múltiples tecnologías (videojuegos, celulares, computadoras, Internet, televisión, cámaras digitales, MP3, etc.). Por ello propuestas como el multimedia *Sexpresan* representan un modelo de material didáctico más acorde con las motivaciones, experiencias y necesidades de los adolescentes y jóvenes actuales.

Bibliografía

AGUADED, J.I.; CABERO, J. y SALINAS, J. (Eds.) (2003): *Diseño, producción y evaluación de medios para la formación*. Madrid, Alianza.

- AREA, M. (2004): *Los medios y las tecnologías en la educación*. Ediciones Pirámide, Madrid.
- CABERO, J. (2002): *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- GÓMEZ ZAPIAIN, J. (2006). “La sexualidad de los adolescentes.” *Padres y Maestros*(299), 11-15.
- GÓMEZ-ZAPIAIN, J. (2000). “Educación afectivo-sexual”. *Anuario de sexología* (6), 41-56 os(299), 11-15
- GUTIÉRREZ, A. (1997): *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid, Ediciones de La Torre.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1995): *Educación sexual de adolescentes y jóvenes*. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- MEGÍAS, I. (2003). “Jóvenes ante el sexo: valores y expectativas asociadas”. En *Juventud y Sexualidad. Revista de Estudios de Juventud*, 63.
- PABLOS, J. de y SEGURA, J. (Coords.) (1998): *Nuevas tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedcs.
- SÁNCHEZ LÁZARO, A.M. (2001). “Educación sexual y adolescencia: mitos y perspectivas”. *Anales de Pedagogía*, 19: 87-103.

MUNDOS ALTERNATIVOS SOBRE JÓVENES FUTUROS DOCENTES Y SU RELACION CON LOS MEDIOS INFORMÁTICOS

Roxana Cabello

I

El domingo 9 de marzo de 2008 el diario Clarín, el matutino de mayor tirada en América Latina, publicaba en su sección *sociedad* una nota titulada “‘Nativos digitales’: tienen menos de 12 años, dominan la tecnología y los padres no los entienden”. La idea que desarrolla es que dado que estos chicos nacieron y crecen en un mundo de computadoras, tienen destrezas y formas de comunicación que los adultos (‘inmigrantes digitales’) no terminan de “asimilar”. Frente a esta situación, la nota promete ciertas prescripciones que ayudan a convivir con las diferencias.

El artículo legitima y divulga un par conceptual que ha desarrollado influencia en distintos ámbitos y del cual se hace usos diversos.

Las nociones de *nativos e inmigrantes digitales* fueron introducidas en 2001 por Marc Prensky⁴⁸, quien se interesaba por los desafíos que presenta el desarrollo de las tecnologías digitales en relación con los procesos educativos. En ese contexto el autor señala que los jóvenes de la actualidad han pasado la mayor parte de sus vidas interactuando fuertemente con estas tecnologías y sostiene que esa relación impacta tanto en los modos como procesan la información como en sus patrones de pensamiento. Los estudiantes con los cuales trabajamos, dice Prensky, son hoy todos “nativos” de la lengua digital de juegos por

⁴⁸ Prensky, M., *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.

computadora, video e Internet. Por el contrario, afirma, quienes no nacimos en el mundo digital –incluyendo a los docentes- pero tenemos algún punto de nuestras vidas cerca y adaptadas a la mayoría de aspectos de la nueva tecnología, somos “inmigrantes” digitales. Aprendemos a adaptarnos al ambiente pero mantenemos siempre un pie en el pasado.

En un artículo anterior⁴⁹ observábamos que mientras estas ideas fueron extendiéndose y consolidándose en sus usos, se produjeron simultáneamente dos procesos: por un lado algunos usos fueron presa de la tentación fácil de la naturalización a la cual la terminología podía dar lugar. En ciertos casos esto llevaba a conceptualizar una distancia (brecha) que podía entenderse como generacional: el acceso a las tecnologías digitales estaría signado por una diferencia entre los adultos inmigrantes y los jóvenes/chicos nativos. Por otro lado, y consecuentemente, se produjeron las correspondientes objeciones a este modo de entender el proceso de apropiación de las tecnologías.

Los jóvenes de la actualidad, los chicos menores de doce años. ¿A qué y a quiénes referirán esas expresiones? ¿Estarán proponiendo considerar la idea de generación? Si fuera así cabría preguntarse qué implicancias conlleva la decisión de realizar análisis e interpretaciones en términos de generaciones, en particular cuando el factor que asume mayor poder explicativo es la edad.

Un campo en el cual se ha problematizado bastante la centralidad de esa variable es en el de los estudios sobre *juventud*. Se ha producido ya una cantidad de estudios y reflexiones que plantean que la variable *edad* no puede ser la única considerada a la hora de realizar aproximaciones a la idea misma de *juventud*. J. Elbaum, por ejemplo, sostiene que al considerar la dimensión etaria como un dato explicativo de percepciones y prácticas *regulares* se corre el riesgo de introducir en la investigación un obstáculo epistemológico que puede dificultar la comprensión de la influencia de otros factores, como la clase, el género y las pertenencias étnicas y culturales, que en algunos análisis pueden tener mayor peso relativo que la tenencia de una edad determinada. (Elbaum, 2000). La lectura de trabajos de Rossana Reguillo Cruz invita a pensar que la ‘edad’ es una

⁴⁹ Cabello, R., *Pliegues en la tecnocultura*, en Revista Question, Publicación académica de la facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, Nro. 17, verano de 2008, disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>

dimensión que no puede considerarse de manera homogénea y estática. La investigadora observa que esta variable asume valencias distintas entre diferentes sociedades y también en el interior de una misma sociedad, ya que se establecen diferencias en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad. Si bien la edad constituye un referente importante, dice la autora, no es una categoría ‘cerrada’, ‘transparente.’” Repasando trabajos como el de Levi y Schmitt (1996) apunta que las clasificaciones explícitas como las edades de vida o el momento de la mayoría de edad, pueden considerarse desde el punto de vista de su valor indicativo pero teniendo en cuenta que resultarían insuficientes para definir y entender los contextos de una historia social y cultural de la juventud. Antes bien, si se considera que puede hablarse de un sujeto juvenil, no debe perderse de vista que esto supone la elaboración de múltiples articulaciones que es probable que estén efectivamente ancladas en unos rangos de edad, pero que deben dar cuenta de los arraigos empíricos en que esa edad deja de ser dato natural y se convierte en un revelador de modos particulares de experimentar y participar del mundo. (Reguillo Cruz, 2000)

Pero en lo que respecta específicamente a la idea de *generación* O. Steimberg ya había puesto en tela de juicio la actualidad y eficacia de los intentos de sintetizar experiencias en términos ‘generacionales’. Su análisis toma en consideración las características que asume el consumo de medios y tecnologías y hace visibles algunos aspectos que entran en juego en definiciones que involucran la idea de generación (y que trascienden, por cierto, la mera consideración de la edad). Por un lado el autor apunta a la cuestión de los *estilos* y se preocupa por aclarar que la idea de estilo de época no se corresponde con la de *generación* ni tampoco con la de ‘corriente’, ya que esta última tiene un sentido de desplazamiento prolongado y direccional, que confronta ahora con las experiencias del *estar en red*. Por otro lado, sostiene que la cultura mediática se caracteriza por lo *visible* mientras que aquello que se conceptualiza como generacional se vincula más con lo *dicho*. Entonces dice que “Si se quiere dar también a las nuevas generaciones este nombre, habrá que sustituir en parte la referencia a la formación común, al universo compartido de lecturas, a los proyectos coincidentes y a la conciencia de pertenecer a un mismo tiempo y espacio –datos de un verbo compartido- a partir de los cuales se definía una generación, por circunscripción de una coincidencia en ciertas operatorias, que han demostrado poder invadir lenguajes diferentes.” (Steimberg, 1997)

Solamente este breve repaso permite identificar algunos factores que introducen al menos una duda respecto de la pertinencia de analizar la situación de

cualquier grupo, en este caso los jóvenes, cargando las tintas sobre la *edad* al pensar en términos de generación: obstáculos de orden epistemológico, sociológico y cultural, entre otros.

II

Los jóvenes de la actualidad han pasado la mayor parte de sus vidas interactuando fuertemente con estas tecnologías. Si la pregunta anterior nos proponía pensar de qué manera se entiende a los jóvenes, esta frase nos lleva a preguntarse ¿quiénes son los jóvenes de la actualidad que han pasado fuertemente la mayor parte de sus vidas interactuando con estas tecnologías? Si la primera pregunta nos sugería evitar interpretaciones asociadas con la edad o la generación, este nuevo interrogante alerta contra los efectos no deseados de la generalización. En ocasiones esas generalizaciones le quitan visibilidad a las diferencias y variaciones que signan el proceso de difusión de toda tecnología de la comunicación.

En especial cuando se trata de procesos que se producen en un país periférico como Argentina que se cuenta en el grupo de los que algunos autores (Haywood, 1995; Baigorri, 2002) denominarían “infopobres”, ya que aún continúa siendo bajo el porcentaje de la población que usa regularmente Internet y el porcentaje de hogares con acceso a Internet; es muy poco significativa la presencia de los medios informáticos en la educación si se la mide, por ejemplo considerando el número de ordenadores por 100 alumnos conectados a Internet en educación primaria, secundaria y universitaria; y es muy incipiente el desarrollo de otros ámbitos-aplicaciones tales como *eGovernment*, y *eHealth*⁵⁰

⁵⁰ La caracterización de los países en términos de *inforicos* e *infopobres* se apoya en el supuesto de la vigencia de una denominada *Sociedad de la Información*. La constatación de este supuesto descansa en la identificación de tres factores (Moore 1997): las organizaciones dependen cada vez más del uso inteligente de la información y de las tecnologías de la información para ser competitivas, y se van convirtiendo en organizaciones intensivas en información; los ciudadanos se informacionalizan, ya que usan las tecnologías de la información en múltiples dimensiones de la vida cotidiana y consumen grandes cantidades de información; y, finalmente, está emergiendo un sector de la información con grandes potencialidades en la economía. En ese contexto, los países se posicionan de diferente manera de acuerdo con el grado de acceso que tiene la

Aún en ese contexto podemos decir que actuamos y somos actuados por el cruce de diversos estímulos y mensajes tecno-mediatizados, en especial a través de la televisión e Internet. Pero también los reproductores de DVD, de MP3 y MP4, los teléfonos celulares, las computadoras, los distintos dispositivos de videojuegos, los Ipods, están integrados a las distintas esferas de la vida cotidiana de cada vez más chicos y jóvenes en Argentina.

La oferta y disposición de un conjunto cada vez más variado de dispositivos tecnológicos –en este caso, en general digitales- contribuye con la configuración de un tipo particular de escenario en el cual se desarrollan los intercambios sociales, que se diferencia sustantivamente de otros que predominaron en otros momentos históricos. Tiempos más acelerados, distancias espaciales cuasi anuladas, convivencia de variados lenguajes y vías de interacción, multiplicidad de modos de expresión. Un *entorno tecnocultural* conformado por una variedad de dispositivos tecnológicos y de prácticas asociadas a estos dispositivos, que se caracteriza por una dinámica de cambio permanente y se convierte en algo más que un telón de fondo: el escenario se torna *medio* y asume un carácter envolvente que se materializa en cada uno de los espacios y momentos en que las personas interactúan entre sí, realizan sus actividades y además, se relacionan interactivamente con las máquinas. El ambiente lo envuelve todo influyendo en

población a la información y a las tecnologías que viabilizan este acceso. Desde esa perspectiva se han desarrollado diferentes rankings e índices que miden y caracterizan la situación de los distintos países como el Índice de la Sociedad de la Información o la batería de veintitrés Indicadores de Seguimiento Comparado del programa *e-Europe*. Este tipo de mediciones construye la categorización *inforicos* refiriéndose a países que tienen: 0.3 Servidores de Internet cada 100 habitantes; más de 10 PC cada 100 habitantes; más de 20 usuarios de Internet cada 1000 habitantes; alto porcentaje de usuarios de Internet; acceso de bajo costo a la red Internet; alto desarrollo de las infraestructuras básicas de telecomunicaciones (Líneas telefónicas, radio, televisión, etc.); apoyo gubernamental en políticas de información y desarrollo de programas docentes (primarios, secundarios, universitarios, etc.); elevada inversión del PIB en desarrollo tecnológico; dominio del mercado tecnológico; preponderancia del mercado tecnológico; elevada participación empresarial en el desarrollo de nuevas infraestructuras de telecomunicaciones y prácticas de vanguardia en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información.

las prácticas, impregnando estéticas, condicionando éticas y políticas. (Cabello, 2008)

¿Puede, no obstante, este carácter envolvente desdibujar las diferencias que contiene?

Por un lado, vale recordar que la evolución de la penetración del medio informático –componente central del entorno tecnocultural- involucra tensiones. Si bien se trata de un proceso en ascenso sostenido, enfrenta las dificultades derivadas del alto costo que tienen los equipos para la población Argentina que sigue siendo superior al ingreso de una porción muy importante de los hogares.

Al mismo tiempo, es innegable que la presencia de las computadoras y de Internet en la vida cotidiana de las personas se ha hecho cada vez más significativa, en parte porque la disposición de computadoras en locales públicos ha facilitado el acceso y ha permitido mayores niveles de familiaridad en los usuarios y potenciales usuarios.

Poco a poco se ha ido configurando también un *paisaje tecnocultural* caracterizado por una estética que remite a lenguajes y formatos digitales y por la fuerte impronta de imágenes movimiento así como por la disposición de todo tipo de productos y servicios mediados por tecnologías digitales o asociados de alguna manera con ellas. Pero esos rasgos se verifican predominantemente en los centros urbanos mientras que en los barrios periféricos el paisaje es más despojado y el locutorio o el ciber irrumpen como el lugar en donde se concentra el acceso a los medios informáticos y en el cual se reproducen variados aspectos del entorno tecnocultural a una escala más referenciada en el centro de la localidad que en los centros urbanos.

Los chicos y los jóvenes de la periferia vivencian una relación con un *paisaje tecnocultural* distinto que el que enmarca las prácticas de chicos y jóvenes de los grandes centros urbanos. Distinto sobre todo por *discontinuo*, ya que se intensifica cuando los recorridos los llevan por el centro de la localidad y cuando ese centro se modifica al ritmo de la incorporación de imágenes y tecnologías o cuando deja de ser paisaje para encerrarse en el locutorio o el ciber del barrio en donde estos jóvenes encuentran una importante oportunidad de acceso a la estructura de la oferta y distribución social de los recursos tecnológicos y sus soportes materiales. Esa discontinuidad se manifiesta también en los ámbitos de socialización más inmediatos en los cuales la configuración del entorno tecnocultural privilegia la presencia de los medios de comunicación de masas (TV y radio en un caso, libros en otro) y deja afuera a los medios informáticos. Por un lado, en buena parte de los hogares familiares no se ha incorporado aún

la computadora y en los casos en que se posee la PC, no son frecuentes las conexiones a Internet y la disposición de cuenta de correo electrónico. Por otro lado, la incorporación de la computadora en la enseñanza formal se encuentra bastante demorada lo cual impacta sobre las posibilidades de acceso y apropiación de ese tipo de tecnologías por parte de los estudiantes en un ámbito que puede ofrecer mayores niveles de sistematicidad como es el de la escuela.

De modo que si retomamos la frase que dio lugar al desarrollo de este párrafo podemos decir que, en rigor, algunos *jóvenes de la actualidad han pasado* más y mejor que otros *la mayor parte de sus vidas interactuando fuertemente con estas tecnologías*.

III

Existen caracterizaciones, proyectos y políticas que se producen desde la perspectiva que asume la vigencia de la mentada Sociedad de la Información y que, al mismo tiempo, reconocen la existencia de desigualdades del tipo de las que hemos señalado hasta aquí. Muchas de esas caracterizaciones depositan fuertes expectativas en la educación como ámbito en el cual pueden producirse oportunidades equitativas y recursos para la inclusión.

Una de las asociaciones que se ha construido con fuerza es la que se establece entre la Sociedad de la Información y/o la Sociedad del Conocimiento y los procesos de desarrollo. Entre las primeras orientaciones de ese tipo puede encontrarse el Informe sobre Desarrollo Humano que el Programa para el Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (PNUD) presentaba en 1999. El texto destaca que las comunicaciones tienen importantes potencialidades en pro del Desarrollo Humano, pero exigen para su realización un esfuerzo para ampliar la inclusión. Una de las estrategias que recomienda para tal fin es la creación de ámbitos de formación de aptitudes y de capacidad, en el entendido de que esta formación comienza en las escuelas, con personal de apoyo y capacitación de los maestros. Entonces las expectativas sobre las potencialidades de la expansión de las TIC y sus usos quedan en buena medida centradas en las posibilidades que pueden construirse a partir del sistema educativo formal: en la incorporación de las TIC en ese ámbito y en la capacitación que reciban los docentes para oficiar luego como agentes multiplicadores.

Este tipo de discurso, que vincula directamente la difusión de tecnologías con la promoción de cambios sociales y que hace del ámbito educativo el espacio en el cual se juega la posibilidad de crear oportunidades de acceso e integración, se instala como orientación predominante desde la segunda mitad de los años de 1990 y la primera mitad del nuevo siglo.

La Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información realizada en 2003 y en 2005, por ejemplo, refuerza la preocupación por las desigualdades en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Esta preocupación ya estaba en la base de expresiones del tipo de la que sostenía CEPAL en 2003 cuando destacaba la urgencia de incorporar masivamente estas tecnologías en la educación con vistas a reducir la brecha digital entre países y dentro de ellos. De acuerdo con lo establecido en la primera fase de la Cumbre de la Sociedad de la Información, la educación debe atender uno de los factores fundamentales en la promoción de esa Sociedad de la Información tal como es la alfabetización de los ciudadanos: el proceso que les permite desarrollar las competencias necesarias para comprender ese tipo de sociedad y la economía del conocimiento y para participar en ella y aprovechar sus beneficios. (Morales, 2007) Ese mismo año UNESCO reservaba para la escuela la misión de crear las condiciones no solamente para el acceso sino también para los usos apropiados de las tecnologías y adelantaba que ese proyecto impone a la escuela la necesidad de cambiar su metodología y desarrollar nuevas modalidades de transmisión de conocimientos.⁵¹

Enfocando distintas directivas y prescripciones que fueron produciéndose desde las agencias internacionales y en los encuentros entre representantes gubernamentales y representantes de empresas, hemos resumido aquí solamente algunos entre los muchos rasgos que esas propuestas han asumido. Esa selección permite reconocer dos aspectos fundamentales: la coincidencia en destacar las potencialidades de las TIC en relación con la construcción o el ingreso a la Sociedad de la Información y la importancia que asume el ámbito educativo en general y los docentes en particular como operadores que permiten disminuir las diferencias en el acceso a estas tecnologías. En relación con este último aspecto entra en juego la problemática de la formación docente y la discusión respecto a qué tipo de incorporación (integración) de las TIC se promueve en la educación.

⁵¹ UNESCO (2003) “Nuevas tecnologías: ¿Espejismo o milagro?, en *La Educación Hoy*- Boletín, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001319/131987s.pdf>

A juzgar tanto por la manera como se menciona en algunos documentos (el caso del informe PNUD referido es uno de ellos) cuanto por las decisiones y acciones políticas emprendidas durante los años de 1990 en Argentina, impresiona una tendencia a homologar la idea de FORMACIÓN docente con la de CAPACITACIÓN cuando en realidad debería reconocerse la diferencia que media entre ambos procesos.

La *formación docente* refiere al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función docente. En general se asocia esta formación con la que se produce en el marco del ámbito educativo formal (formación inicial) como puede ser el que ofrecen los Institutos de Formación Docente. Es allí en donde se preparan pensamiento y prácticas y se crean las bases para la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, recuperando la experiencia acumulada por el sujeto en su trayectoria escolar previa. Este tipo de formación se complementa con el proceso que se conoce como *formación docente continua*, en el cual las instituciones educativas donde el docente desarrolla su práctica profesional se constituyen también en formadoras, ofreciendo tanto modelos para sus formas de pensar, percibir y actuar, como recursos sobre los cuales apoyar la regularidad de las prácticas y su sostenibilidad. (de Lella, 1999) De modo que el sujeto se produce como docente, conoce la expectativa generalizada sobre el desempeño de esa posición y aprende y desarrolla las prácticas vinculadas con ese rol durante el proceso de formación docente inicial y continua.

La *capacitación docente*, en cambio, se refiere al tipo de programas que tienen como finalidad desarrollar las habilidades necesarias para desempeñar con eficiencia la docencia, dentro de un sistema o modelo educativo concreto. La capacitación, que se refiere al desarrollo de habilidades específicas para desarrollar una tarea también específica, muchas veces presenta "nuevas formas de hacer las cosas". (Mota Enciso, 2001) De manera que el sujeto de la capacitación no es un docente en formación sino el propio docente ya formado.

La experiencia realizada hasta el momento en Argentina demuestra que cuando se trata de promover la incorporación de medios informáticos en la educación y de constituir al docente como agente protagonista de ese proceso, se ha tendido más a generar propuestas de capacitación docente para los usos de estas tecnologías que a incluir la problemática en los diseños de formación de educadores. Esta distinción se corresponde con el tipo de concepción teórico-pedagógica y política que está en la base de cada una de las propuestas. Mientras

que la opción por la formación docente abre la posibilidad de ofrecer fundamentos conceptuales e instrumentales que promuevan el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras que capitalicen el potencial educativo que se le atribuye a los medios informáticos, los programas de capacitación docente tienden a enfocar única o principalmente los conocimientos técnico-operativos necesarios para el uso de computadoras y programas.

Una síntesis de las acciones emprendidas en los últimos años⁵² permite vislumbrar claramente la tendencia que señalamos hasta aquí: se considera prioritario capacitar a los docentes para la utilización de las TIC en la escuela; se constituyen redes inter institucionales para ofrecer cursos introductorios de capacitación en informática para resolver usos instrumentales; se ofrecen actividades para implementar en el aula a través de Educ.ar, etc.

En el marco de la nueva Ley de Educación Nacional, que establece entre los fines y objetivos de la política educativa “desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación” y dispone que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento”, el flamante Instituto Nacional de Formación Docente se encuentra frente a una oportunidad muy favorable para crear condiciones de integración de los medios informáticos desde una perspectiva menos instrumental y más orientada a promover algunas de las transformaciones que los espacios educativos reclaman en los actuales contextos.⁵³ En principio, desde finales de 2007 ha comenzado una política de distribución de equipos informáticos en los Institutos de Formación Docente.

Sin embargo aún está por verse qué propuesta de integración de los medios informáticos se realiza a través de los diseños curriculares de la formación docente y qué tipo de prácticas se proponen para la integración de estos medios

⁵² Una presentación de este tipo de acciones puede consultarse en D. Levis (2008)

⁵³ En rigor, las formulaciones que se encuentran en la Ley parecen en sintonía con los discursos generados desde finales de los años de 1980 y la década de 1990 a los cuales nos referimos en el inicio de este párrafo, y se alinean con las posiciones que legitiman la caracterización de la época actual en términos de Sociedad del Conocimiento así como el imperativo de incluirse en ella (imperativo que se produce en consonancia con las orientaciones de las principales empresas del sector de informática y telecomunicaciones).

en los procesos de enseñanza y aprendizaje que estos futuros docentes orientarán más adelante.

IV

A esta altura de las acciones y estudios realizados sobre la problemática de la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en educación (Cabello, 2006; Levis, 2007; Morales, 2007, entre otros) se ha relevado suficiente información como para establecer que las estrategias de capacitación de docentes para los usos de las TIC en educación, desarrolladas durante la década de 1990, se revelan como infructuosas por diferentes motivos. Consideramos que uno de los factores que entra en juego en esa ineficacia se relaciona con el punto de partida de esas propuestas en lo que respecta a su consideración del público objetivo. En términos generales se ha tratado de propuestas pre diseñadas (muchas veces por empresas como Intel o Microsoft, aunque no exclusivamente), que se destinan a un público amplio al que desconocen en su heterogeneidad y diversidad, y que se apoyan en supuestos fuertes que no se corresponden necesariamente con el panorama que conforman los docentes a los que se busca capacitar.

Consideramos que en la actualidad se corre el riesgo de que la caracterización de los jóvenes como “nativos digitales” pueda considerarse como supuesto sobre el cual descansa la nueva propuesta de formación docente en TIC que pueda desarrollarse. Si se acepta la vigencia de una denominada Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento, es posible que se asuma (como lo demuestran algunas publicaciones en el portal oficial Educ.ar) ese tipo de caracterización de los jóvenes.

Sin embargo nos parece prioritario constatar cuál es la situación actual de los jóvenes que están formándose como futuros profesores para saber qué tipo de propuesta de formación para la integración de medios informáticos resulta más conveniente ofrecerles. En relación con ese propósito (además de otros complementarios) estamos trabajando en la actualidad en varias investigaciones.⁵⁴ En el momento de la producción de este artículo estamos

⁵⁴ “Disponibilidad de equipamiento, representaciones y prácticas en torno a los medios informáticos en la formación docente”, dirección: Dra. Susana Morales (Universidad Nacional de Córdoba) y Dra. Roxana Cabello (Universidad Nacional de General

desarrollando la fase exploratoria de los proyectos y hemos realizado entrevistas a directivos de Institutos de Formación Docente del Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires y también entrevistas a jóvenes estudiantes de profesorado que aspiran a desempeñarse en el futuro como docentes en escuelas de nivel secundario.

A través de estas entrevistas estamos realizando una primera aproximación al tipo de relación que los jóvenes futuros profesores establecen con las tecnologías en general y con los medios informáticos en particular. Nos interesa explorar qué ideas tienen al respecto; cómo dialogan estas ideas con aquellas representaciones que circulan de manera más general sobre las tecnologías de la información y la comunicación; pero también qué tan familiar y próximo es su vínculo con estos medios en materia de usos. ¿Son estos jóvenes verdaderos *hablantes nativos de la lengua digital*? Porque si realmente se presentan como tales, las características que puede asumir una estrategia de inclusión de los medios informáticos para la formación docente con vistas a su integración en procesos de enseñanza aprendizaje puede ser distinta de otra estrategia diseñada para un público que sostenga una relación menos fluida y naturalizada con las tecnologías.

Entre los estudiantes de profesorado con los que estuvimos trabajando se identifica un grupo mayoritario integrado por jóvenes que tienen entre 21 y 26 años de edad, que se dedican a estudiar (tarea que está socialmente “asignada” a la juventud) y que no tienen a su cargo responsabilidades asociadas con la edad adulta como puede ser el sostenimiento del hogar. Los menores nacieron cuatro años después de la introducción de la PC en el mercado argentino y en 1995, cuando se producía el lanzamiento de Internet en Argentina, estos jóvenes tenían entre 8 y 13 años. Es decir que el medio realizó su proceso de despegue y penetración mientras los entrevistados eran niños o adolescentes.

Si retomamos las nociones acuñadas por Prensky como propuesta para el análisis (y es este propósito el que nos ha llevado a establecer los parámetros en términos de *edad*) podríamos predicar que nuestros entrevistados son “nativos digitales”. Crecieron en una época en la cual la computadora e Internet

Sarmiento) con subsidio de la SECyT y “Comunicación y Educación: la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente”, dirección: Dra. Roxana Cabello, acreditada por la UNGS..

consolidaron su presencia y en algún sentido –al menos en los términos como describíamos más arriba el *entorno tecnocultural*- estuvieron a disposición. Sin embargo esto no significa necesariamente que estos jóvenes hayan “pasado la mayor parte de sus vidas interactuando fuertemente con estas tecnologías”. Solo basta con describir muy introductoriamente algunas de sus percepciones y prácticas para ubicarlos mejor del lado de los “migrantes” de la lengua digital, aquella denominación que el autor reservaba para la generación de los profesores más que para la de los estudiantes. Veamos algunos de los aspectos que nos invitan a pensar en esta dirección.

Cuando se trata de identificar las Tecnologías de la Información y la Comunicación los jóvenes futuros profesores tienden preferentemente a identificarlas con Internet y la computadora. De manera muy incipiente se visualiza el componente comunicacional, que permite incluir más evidentemente en ese tipo otros dispositivos tales como telefonía celular o aparatos de transportación de música o imagen.

Los entrevistados se perciben a sí mismos como usuarios poco competentes en materia tecnológica: describen usos “con dificultades”, usos “muy pobres”. En general reconocen que realizan “usos muy básicos” de la computadora y de Internet y tienden a inferir que ese carácter los convierte en casi NO usuarios (aunque hay quienes entienden esos usos básicos como SABER USAR). Entre los causales de esta condición, la relación que se presenta con más nitidez es la que señala la asociación entre la propia falta de uso o de práctica y el escaso desarrollo de competencias. En esta dirección, la posesión de computadora personal con acceso a Internet en el hogar se identifica en el discurso de los entrevistados como principal condicionante del aprendizaje y de la apropiación. Consecuentemente, la carencia del aparato (como se da en el caso de una importante proporción de estos jóvenes) se señala como obstáculo más significativo para el desarrollo de competencias.

En el discurso de estos futuros profesores se percibe una relación DISTANTE con los medios informáticos a los cuales no consiguen caracterizar en su complejidad, con los cuales creen tener una relación de intensidad moderada y apoyada principalmente en la instrumentalidad. Esta distancia se consolida cuando la expectativa instrumental se ve condicionada por la falta de acceso físico a las tecnologías y por el bajo nivel de competencias alcanzado, y se pone de manifiesto en los usos y prácticas que los entrevistados realizan de estos medios, con y a través de ellos.

En un trabajo anterior (Cabello, 2006) habíamos propuesto pensar la idea de *uso* retomando la tradición de estudios de los medios de comunicación que apunta a la utilización, en términos de atribución de sentido, que los sujetos hacen de la recepción de los productos de los medios en relación con sus prácticas cotidianas. Pero habíamos advertido también que cuando se trata de tecnologías de la información y la comunicación la noción de *uso* se torna más compleja ya que no solamente se juegan aspectos vinculados con contenidos sino que se agregan las múltiples posibilidades que se desprenden de la interactividad. Siguiendo la idea de *praxis operativa* (Renaud, A., 1990) propusimos pensar que los usos de estas tecnologías implican una praxis a partir de la cual los usuarios pueden *efectivamente* reelaborar contenidos conforme a su experiencia cultural (esto es, incluso, más allá de su actividad simbólica). Y pueden también realizar otro tipo de *operaciones* que viabilizan el establecimiento de relaciones de intercambio entre diferentes agentes y, con ellas, la actualización de diversos tipos de prácticas comunicativas. Desde este punto de vista, decíamos, los usos de las tecnologías informáticas incluyen también todas aquellas operaciones que refuerzan el lugar de *mediación* de la tecnología respecto del establecimiento de vínculos sociales y de la producción colectiva de conocimiento.

Esa manera de comprender los usos permite a su vez diferenciar niveles de complejidad en la relación que los usuarios establecen con los medios informáticos. En el caso de los jóvenes profesores entrevistados habría que señalar, en primer lugar, que tanto la frecuencia de uso de la computadora (entendida como la cantidad de veces por semana que se usa) como la cantidad de tiempo que se destina a ese uso en cada oportunidad, resultan acotados si se consideran sus declaraciones en comparación con las de otros jóvenes de menor edad que hacen usos para entretenimiento o las de adultos que emplean medios informáticos en la actividad laboral. Una representación que se construye con claridad es la idea de que se usa “lo necesario”. Esta representación está en consonancia con el modo como los entrevistados explícitamente significan a la computadora como una “herramienta” que usan en general para realizar trabajos para las materias del profesorado. De modo que, por un lado, usan la PC como máquina de escribir para lograr mejores presentaciones de sus trabajos y el tiempo que dicen dedicar al uso es el que demanda realizar esa presentación. El programa que más aparece en las declaraciones de los entrevistados es el procesador de textos que mencionan como “Word”. Por otro lado, usan la PC para “buscar información”. En todos los casos se produce una homologación entre la computadora e Internet y destaca la búsqueda de información como uso

principal mientras que hay menor peso relativo de menciones espontáneas de otros usos más vinculados con el entretenimiento y con la función de comunicación o de interacción. Aparecen algunas menciones espontáneas del Internet Explorer y el MSN. Lejos de dejar traslucir una relación más próxima a este medio propia de quien ha crecido con él y que lo integra a variadas dimensiones de la vida cotidiana y se desenvuelve “naturalmente” en diversos usos, las manifestaciones de los jóvenes futuros profesores parecen priorizar instalarse del lado del “deber ser” y los beneficios instrumentales –aunque hay quienes realizan usos recreativos como el Chat y los juegos-.

Volvemos a subrayar el carácter preliminar y descriptivo de estas primeras observaciones. Y asumiendo esa limitación reflexionamos sobre la necesidad de aprender de la experiencia realizada y de no repetir errores.

En la actualidad parecen estar consolidándose MUNDOS ALTERNATIVOS. Algunas de las categorizaciones que repasamos en este artículo evocan esa figura: *inforicos Vs infopobres, nativos digitales Vs. migrantes digitales; conectados Vs. desconectados, incluidos Vs. excluidos*. En buena medida estas caracterizaciones surgen como construcciones discursivas que adquieren relevancia y algunas de ellas se instalan como representaciones imaginarias centrales (Cabrera, 2006). Pero es indudable que prácticas cotidianas y procesos de producción de la vida ponen de manifiesto distancias y diferencias cada vez más importantes. Por un lado, vivimos una etapa del capitalismo que se caracteriza por apoyarse en procesos productivos que tienen como *insumo* decisivo a la información digital y por tender a la producción de *bienes digitales* (Cafassi, 1998). Esto da cuenta de un importante movimiento de concentración de la producción y distribución del conocimiento a pesar de las formas más difusas que podría asumir la propiedad intelectual en el contexto actual. En consonancia con ello existe una porción minoritaria de la población -de diferentes generaciones pero en general de posicionamientos privilegiados en materia de capital cultural y social- que conoce la significación de desplegar la subjetividad, operar, producir conocimiento y asociarse con otros en el mundo virtual. Por otro lado, el mundo de quienes no han construido recursos para comprender los medios informáticos, pensar con ellos, representarse su funcionamiento y potencialidades y emplearlos para la transformación.

Se dice, hemos visto, que la expectativa para salvar la distancia entre un mundo y otro está puesta en la educación y hace eje en los docentes. De allí la importancia de su formación. Habrá que tomar nota entonces de cuál es la situación en la que se encuentran esos docentes actuales y futuros a los cuales se

atribuye tamaña misión, para considerar cuáles son los requerimientos y las posibilidades reales de que puedan aportar al proyecto de otro rol para la educación, para que deje de situarse y reproducir el mundo pre-digital. Caso contrario se corre el riesgo de seguir cometiendo errores y de consolidar esa distancia que se pretende superar.

Referencias bibliográficas

- Cabello, R. y Levis, D. (edit), *Medios informáticos en la educación/ a principios del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 61-84.
- Cabello, R. (coord) (2006), “*Yo con la computadora no tengo nada que ver*”. *Un estudio de las relaciones entre los maestros y las tecnologías informáticas en la enseñanza*, Buenos Aires, Prometeo.
- Cabello, R., (2004) “TIC, Educación y desarrollo”, en Cimadevilla, G. (edit), *Comunicación, tecnología y desarrollo II*, Río Cuarto, ALAIC y UNRC, pp.45-61.
- Cabrera, D., (2006) *Lo tecnológico y lo imaginario. Las nuevas tecnologías como creencias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Biblos.
- Caffasi, E. (1998) “Bits, moléculas y mercancías” en Finquelievich S. y Schiavo E. (comp) *La ciudad y sus TICs: tecnologías de información y comunicación*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Elbaum, J., (2000) “Qué es ser joven”, en Margulis, M., *La juventud es más que una palabra*, Ed. Biblos, Buenos Aires (1ra. Ed. 1996), pp.157-172.
- Haywood, T. (1995), *Communication Info-Rich/Info-Poor: access and exchange in the Global Information Societ*, London: Bowker-Saur.
- Moore, N. (1997), “The Information Society”, in *World Information Report 1997*, Paris, UNESCO.
- Morales, S. (2007), “Brecha digital y educación en la Sociedad global de la Educación”, en Cabello, R. y Levis, D. (edit), *Medios informáticos en la educación/ a principios del siglo XXI*, Buenos Aires, Prometeo
- Palamidessi, M. (2006) *La escuela en la sociedad de las redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M., (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants”. *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October.

Reguillo Cruz, R., (2000) *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Norma, Bogotá.

Renaud, A. (1990) “Comprender la imagen hoy. Nuevas imágenes, nuevo régimen de lo Visible, nuevo imaginario”, en AAVV, *Videoculturas de fin de siglo*, Madrid, Cátedra, pp.11-26.

Steimberg, O., (1997) Lo dicho y lo visible del ‘estilo de época’: ascenso y caída del actante generacional Steimberg, O. y Traversa, O., *Estilo de época y comunicación mediática*, Buenos Aires, Atuel, pp.106.

Referencias bibliográficas en formato electrónico

Baigorri, A. (2002), *Info-ricos e info-pobres: Navegando sin remos sobre la cresta de la ola*. Disponible en http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/opinion/opin_1.htm#inforicos.

Badajoz: Universidad de Extremadura, Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Territoriales.

Cabello, R., “Pliegues en la tecnocultura”, en *Revista Question*, UNLP, Nro. 17, verano de 2008, disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/question/>

Cornella, A. (1998), *¿Economía de la información o sociedad de la información?*, ESADE, Universitat Ramon Llull, Facultat de Dret, Barcelona, disponible en <http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catcomp/material/doc2eco.pdf>

De Lella, C. (1999) *Modelos y tendencias de la formación docente*, I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, disponible en <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Levis, D. (2008): *Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina?*, Revista razón y Palabra, Nro.63, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/>

Morales, S., Monje, D. y Loyola, M., (2006), “Apropiación crítica de NTICs como camino de inclusión en la Sociedad de la Información: el caso de los jóvenes de una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba”, en *Revista Razón y Palabra* Nro 52, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n52/30MoralesMonjeLoyola.pdf>

Mota Enciso, F. (2001) “Mitos y realidades de la Capacitación Docente”, Universidad Autónoma de Guadalajara, disponible en <http://www.uag.mx/63/a07-02.htm>

UNESCO (2003) “Nuevas tecnologías: ¿Espejismo o milagro?, en *La Educación Hoy- Boletín*, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001319/131987s.pdf>

LA APROPIACIÓN DE TIC: UNA PERSPECTIVA

Susana Morales

Si tenemos que identificar cuál ha sido la preocupación central de todos los estudios encarados por el equipo de investigación que hemos coordinado en los últimos diez años, ésta ha sido la de determinar cómo se expresa la apropiación de las TIC en el uso que los sujetos de la educación hacen de las mismas. La visión que presentamos ahora acerca de la apropiación se ha ido modificando a lo largo de los años, y se ha enriquecido a partir de las producciones conjuntas con otros investigadores preocupados por las mismas cuestiones.

Aún si la temática se insinúa en las teorías de la comunicación desde la corriente de usos y gratificaciones con otros intereses, es para destacar que la problemática de la apropiación de los medios y la tecnologías comunicacionales está presente en los estudios culturales europeos y latinoamericanos de las audiencias, en éste último caso a partir de la década de los '80 sobre todo desde los aportes de Jesús Martín Barbero. Si los estudios propuestos por la corriente de usos y gratificaciones son alimentados para obtener resultados más asignables a un estudio de mercado, para los estudios culturales en ambos lados del Atlántico, se vincula con la recuperación de un status a “lo popular” hasta entonces visualizado en nuestros países como objeto de manipulación lisa y llana. La nueva perspectiva obedece entonces a la necesidad de pensar en las identidades colectivas desde lo cultural, y los modos de vincularse estas identidades con la “cultura masiva” (ya no industria cultural) que los medios van amalgamando con su creciente omnipresencia. Esta intencionalidad restauradora incluso de la palabra (a través de la adopción de metodologías cualitativas en los estudios) no ha evitado que muchas veces estas reflexiones hayan derivado en la “entronización del control remoto”⁵⁵ como expresión de resistencia de la

⁵⁵ Una serie de consideraciones críticas a los estudios culturales son presentadas por Follari, R. (2003): Los Estudios Culturales como teorías débiles. Ponencia al Congreso

audiencias activas, y hayan opacado la crítica ideológica que caracterizó la década anterior en los ensayos y estudios comunicacionales producidos en la región, aún si era efectuada desde concepciones excesivamente deterministas del poder. Valga decir, en todo caso, que como lo sostienen Grimson y Varela (2002): “cuando en 1987 Martín Barbero publica su libro *De los Medios a las Mediaciones. Comunicación, Cultura y Hegemonía*, el consenso **–en relación a los sectores populares como receptores creativos–** ya estaba instalado y un trabajo que se propone como polémico, en lugar de desatar un debate se transforma rápidamente en objeto de culto.”⁵⁶

El movimiento de desplazamiento de los estudios de comunicación: de los medios hacia las audiencias, ya es apuntado por Schmucler cuando afirma unos años antes, en 1984 que “la ‘historia oficial’ de los estudios de comunicación en la década de los ochenta, reproducida en la enseñanza escolarizada, habla de una sucesión de teorías comunicacionales que evolucionaron de un enfoque atento a los medios y sus productores hacia otro en el cual los públicos, marcados por la cultura, se transformaron en protagonistas”.⁵⁷ Aún más, podemos encontrar una problematización en relación al excluyente interés de los estudiosos de la comunicación por lo medios en las reflexiones de otros autores antes incluso de los ochenta, como es el caso de Antonio Pasquali, quien en 1970 caracteriza

de la LASA (Latin American Studies Association), Dallas (Texas). El autor recupera además los ensayos críticos contenidos en las compilaciones de Eduardo Gruner (1998) y Mabel Moraña (2000). A su vez, en 1998 se publica una compilación a cargo del núcleo de intelectuales de los estudios culturales James Curran, David Morley y Valerie Walkerdine, en la que se expone entre otras cuestiones una interesante polémica entre Curran y Morley (que ya se había iniciado años antes, en el texto de Morley de 1992 *Televisión, audiencias y estudios culturales*) alrededor de lo que se dio en llamar “revisiónismo” de los estudios culturales a propósito precisamente de “la idealización de la ‘creatividad y las libertades del consumidor’” (Curran y otros, 1998: 450).

⁵⁶ Grimson, A. y Varela, M. (2002): *Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina. En: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Daniel Mato (compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela.

Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/grimson.rtf>

La negrilas son nuestras.

⁵⁷ Schmucler, H (1984): “Un proyecto de comunicación/cultura”, en *Comunicación y cultura* N° 12, Galerna, México.

como un problema político-metodológico la disyuntiva entre comprender los medios o la comunicación. Su opción político-metodológica es la que a su vez da título a su libro: *comprender la comunicación*. Sin abandonar la línea que comparten casi todos los comunicólogos latinoamericanos de la época, en el sentido de la colonización por parte de los medios de las masas receptoras, avisora (anticipa) otras alternativas de entender la compleja relación de dependencia medios/públicos: “la verdadera incidencia de los medios de comunicación social en el tiempo libre de los diferentes grupos está aún por analizar en todas partes. Nos referimos, por supuesto, a una “incidencia” que se estrene con mediciones cuantitativas, pero que profundice en los más importantes cualitativos y analíticos, hasta decirnos cuál es su verdadero peso en la formación de estereotipos culturales, comportamentales, ideológicos y de opinión”⁵⁸.

¿Como salir entonces de las visiones deterministas y lineales acerca de la relación de las personas con los medios, sin caer en la entronización del control remoto ni la capitulación de la dimensión político-ideológica en manos del derecho al puro placer de ver televisión?.

Ante la necesidad de plantear un punto de anclaje de nuestra propuesta, diremos que para nosotros la inquietud por la apropiación de las TIC se relaciona con la convicción de que, como lo sostiene Castoriadis, “el mundo moderno está entregado a un delirio sistemático – del que la autonomización de la técnica desencadenada, que no está ‘al servicio’ de ningún fin asignable (como no sea la irracionalidad del propio capitalismo), es la forma más inmediatamente perceptible y la más directamente amenazadora”⁵⁹. En ese marco, el problema reside no solamente en la disponibilidad y el acceso a ella, como instrumentos autonomizados, sino sobre todo en la apropiación de sus significaciones y su potencia para fines asignables, que según creemos, también haciéndonos eco de la perspectiva de Castoriadis, no son otros que los proyectos de autonomía individual y colectiva.

⁵⁸ Pasquali, A. (1970): *Comprender la comunicación*. pp. 183 en 4ª edición, Monte Avila, Caracas. 1990.

⁵⁹ Castoriadis, C. (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. pp. 271 en 2ª edición en castellano, Vol. 1. Tusquets, Bs. As., 1993. El paréntesis es nuestro.

Los modelos de consumo subyacentes en los estudios de las audiencias

Néstor García Canclini, en un artículo publicado en 1991 en la revista *Diálogos de la Comunicación*⁶⁰ (y que luego retomará y ampliará en el libro *Consumidores y ciudadanos*, de donde también completamos la descripción que sigue), tras definir el consumo como “el conjunto de procesos socioculturales en que se realizan la apropiación y los usos de los productos”, declara curiosamente que, “pese a las connotaciones del término excesivamente cargado por su origen económico (...), lo veo como más potente para abarcar las dimensiones no económicas que las otras nociones afines: recepción, apropiación, audiencias o usos”. Es el análisis de las prácticas de consumo cultural lo que atraviesa buena parte de obra de García Canclini, en los términos que ha sido explicitado.

El autor enumera entonces seis modelos desde donde entender el consumo como práctica cultural:

Modelo 1: el consumo es el lugar de reproducción de la fuerza de trabajo y de expansión del capital. Así, todas las actividades que las personas desarrollan en su vida cotidiana (comer, descansar, ocupar el tiempo libre) son organizadas desde los imperativos mercantiles de los grupos hegemónicos y tienen por objetivo la expansión del capital. En este modelo, el autor ubica a los estudios del marxismo sobre el consumo y los estudios comunicacionales de la década de los '50 a los '70. Menciona como una visión un tanto alternativa a ésta (en el sentido de la necesidad de conocer el modo en que se articula la racionalidad de los productores con la racionalidad de los consumidores) los análisis de las prácticas descritas por Michel De Certeau en “*La invención de lo cotidiano*”.

Modelo 2: el consumo es el lugar donde las clases y los grupos compiten por la apropiación del producto social. Si el capitalismo alberga el conflicto por la apropiación del capital que se expresa en las luchas laborales, es el consumo donde se continúa esta lucha a propósito de la apropiación de los bienes materiales y simbólico producto del trabajo social. Serían representativos de este modo de concebir el consumo el sociólogo Manuel Castells.

Modelo 3: el consumo como lugar de diferenciación social y distinción simbólica entre los grupos. Para esta perspectiva, las diferencias entre clases

⁶⁰ García Canclini, N. (1991): El consumo sirve para pensar. *Diálogos de la Comunicación*, N° 30.

sociales no se expresan en los objetos que se poseen, sino en el modo de consumirlos y usarlos. Encuentra un ejemplo de esta postura en los trabajos de Pierre Bourdieu, los estudios contenidos en la compilación de Arjun Appadurai y de Stuart Ewen.

Modelo 4: el consumo como sistema de integración y comunicación. El consumo no sólo diferencia las clases sociales, sino también las integra al crear sentidos de pertenencia a partir del consumo de los objetos. Sería posible vincular al propio García Canclini con esta perspectiva.

Modelo 5: el consumo como escenario de objetivación de los deseos. Así como la gente consume para satisfacer necesidades básicas (o culturalmente construidas) también consume para satisfacer deseos inconscientes que no siempre pueden ser satisfechos con los objetos disponibles. Las reflexiones de Jean Braudillard serían ejemplo de esta visión.

Modelo 6: el consumo como proceso ritual. Es a través de los rituales que una sociedad organiza los rituales que dan curso a lo que considera que es valioso para ese grupo humano. El consumo es también objeto de ritualización dotado de significados. Son citados en esta vertiente los trabajos de Mary Douglas y Baron Isherwood.

Es precisamente en el texto posterior, *Consumidores y ciudadanos* (1995)⁶¹, que el autor postula la necesidad de preguntarnos “si al consumir no estamos haciendo algo que sustenta, nutre y hasta cierto punto constituye un nuevo modo de ser ciudadanos”. Es decir, plantea repensar la concepción del consumo y sus vínculos con la ciudadanía, ya que en el fin de siglo XX “las sociedades se reorganizan para hacernos consumidores del siglo XXI y (así) regresarnos como ciudadanos al XVII”⁶². El nuevo modo de ser ciudadanos, entonces, es ser consumidores. Finalmente, y desafiando brillantes pasajes de los teóricos de Frankfurt acerca de los géneros y los estereotipos, García Canclini afirma que “recordar que los ciudadanos somos también consumidores lleva a encontrar en la diversificación de los gustos una de las bases estéticas que justifican la concepción democrática de la ciudadanía”⁶³.

Quisiéramos plantear, acto seguido, que asumimos otra perspectiva que la expuesta en los diferentes modos de entender el consumo, para lo cual

⁶¹ García Canclini, N. (1995): *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, México.

⁶² *Ibíd*em pp. 25. El paréntesis es nuestro.

⁶³ *Ibíd*em pp. 27 y ss.

ampliaremos algunos aspectos ya mencionados que nos pueden proporcionar un buen punto de partida.

Un punto de partida: Michel de Certeau, John Thompson y Roger Silverstone

En un texto anterior a su más conocido “La invención de lo cotidiano” (1980), Michel de Certeau reúne en “La cultura en plural” (1974) una serie de artículos producidos y publicados entre 1968 y 1973. Nos interesa su análisis ya que demasiado a menudo se identifica a Michel de Certeau como un testigo casi mudo del folklore de lo cotidiano.

En estos textos se advierte una línea argumental que luego será en parte recuperada en “La invención...”, y sobre la que quisiéramos detenernos un poco aquí. Es la necesidad de entender los “silencios” de las “pequeñas gentes” lo que da forma a su idea de cultura popular, como aquello que existe en tanto ha sido negado. Los estudios de la cultura reducen su objeto a los productos que la materializan, lo que quedó de aquello que fue reprimido (lo que se vincula a la idea de folklore). Pero la cultura no es sólo lo que permanece sino lo que se inventa desde la resistencia: “la cultura en singular impone siempre la ley de un poder. A la expansión de una fuerza que unifica colonizando, y que niega a la vez su límite y los otros, debe oponerse una resistencia. Hay una relación necesaria de cada producción cultural con la muerte que la limita y con la lucha que la defiende. La cultura en plural llama sin cesar al combate.” (1974: 196)

Es por ello que la cultura –popular- se erige sobre sus márgenes, y se presenta como un campo de posibilidades estratégicas. Es la relación de la cultura con los poderes lo que exige su politización: hay un centro, un “disfuncionamiento interno: el hecho de que la apropiación del poder productor por organismos privilegiados tenga por corolario una desapropiación y una regresión política del país, es decir, el desvanecimiento del poder democrático para determinar la organización y la representación del trabajo que una sociedad desarrolla sobre sí misma.” (de Certeau, 1974: 191)

Es así que para nosotros el primer desafío político que de Certeau propone a los estudios de la cultura es desplazar de la mirada científico-académica la producción cultural durable destinada al museo, para mirar lo efímero: la

expresión cultural en lugar de la obra, puesto que “es creador *el gesto* que permite a un grupo inventarse”. (1974: 197)

Y reside aquí la segunda apuesta política de su propuesta: en el análisis de la cultura, el interés por comprender las operaciones culturales que habilitan la creatividad supone rechazar la idea de la ‘recepción’ como limitante “de una creatividad distinta que la de los productores en el poder o en un medio favorecido”(1974: 201). Rechaza entonces lo que incluso en algunos estudios se ha naturalizado: el hecho de que los consumidores ‘reciben’ lo que otros han creado. La operación cultural es descripta como una *trayectoria* que se da a partir de un ‘*lugar*’, que fija, determina sus condiciones de posibilidad. El lugar está entonces del lado de la determinación económica y simbólica (el lenguaje, las tradiciones, las estructuras psicológicas). Las operaciones culturales suponen *hacer algo con algo*, lo que lleva a centrar su estudio en las prácticas, *hacer algo con alguien*, que exige prestar atención a las relaciones humanas, y *cambiar la realidad cotidiana*, que habilita a la transformación de las estructuras de la vida social.

Finalmente, el alcance político ideológico de sus ideas reside en el reconocimiento de la dimensión inventiva de las operaciones culturales, su capacidad creadora de la cultura y la vida cotidiana, puesto que implica un rechazo a las determinaciones absolutas, una afirmación de que la historia es indeterminada, es creación, no sólo imposición, es movimiento.

En base a esas premisas, de Certeau da cuenta de su tarea investigativa de las prácticas cotidianas como operaciones culturales en su libro “La invención de lo cotidiano”, en dos volúmenes. El primero lleva sugestivamente por subtítulo Artes de hacer, el hacer comparte la creatividad del arte. Esta investigación es realizada en el marco de un contrato del gobierno francés a través de la Delegación General de Investigación Científica y Técnica, entre 1974 y 1977. Allí el autor se propondrá analizar la cultura cotidiana de la gente común, presuponiéndola como apropiación (o reapropiación), con el objetivo de “explicitar las *combinatorias operativas* que componen también (no es algo exclusivo) una ‘cultura’, y exhumar los modelos de acción característicos de los usuarios de quienes se oculta, bajo el sustantivo púdico de consumidores, la condición de *dominados* (lo que no quiere decir pasivos o dóciles)” (de Certeau, 1980: XLII). Recorre toda la obra la construcción de un campo de análisis articulado por tres determinaciones: la atención puesta en las maneras de emplear los productos que el orden económico impone, la elucidación de la creatividad que las mayorías marginadas ponen en juego para generar un

ambiente de anti-disciplina y la formalidad de las prácticas, es decir las reglas que subyacen a las operatorias y que conforman una lógica de las prácticas. De este modo, los productores son los fabricantes y los consumidores, los practicantes. Además, como ya había establecido en “La cultura en plural”, concibe las operaciones culturales como trayectorias indeterminadas (un movimiento temporal en el espacio) que los sujetos inscriben a partir del despliegue de dos lógicas de la acción: la estrategia y la táctica. La estrategia, en tanto cálculo de relaciones de fuerza en un escenario o lugar propio, lugar que se constituye en base de operaciones que potencialmente permitirán la ocupación de nuevos lugares, es posible en tanto se es sujeto de voluntad y de poder. Por el contrario, la táctica es la acción que se desarrolla en un lugar que es el del otro, por lo tanto el sujeto “no cuenta pues con la posibilidad de darse un proyecto global ni de totalizar al adversario en un espacio distinto, visible y capaz de hacerse objetivo” (de Certeau, 1980: 43). Finalmente en esta relación espacio-tiempo, quienes dominan las estrategias hacen jugar a su favor el privilegio del lugar ante el tiempo que representa un riesgo de potencial deterioro de las ventajas obtenidas, mientras que quienes son actuantes de las tácticas desarrollan una hábil utilización del tiempo para que, ante los leves cambios de posiciones, pequeños desplazamientos que configuran nuevos escenarios, puedan aprovechar la ‘ocasión’ para escamotear algo al poderoso.

Desde otra perspectiva, John Thompson (1990) propone prestar atención a lo que denomina apropiación cotidiana de los productos massmediados. Para él la apropiación es ‘hacer propiedad de uno’ algo que es nuevo, ajeno o extraño, y los argumentos que desarrolla en su texto suponen que “el proceso de ‘hacer propiedad de uno’ debe entenderse en relación con los individuos particulares que, en el curso de sus vidas diarias, reciben los mensajes mediados, hablan acerca de ellos con los demás, y que, a través de un proceso continuo de elaboración discursiva, los integran a sus vidas”⁶⁴. Sin embargo, hay en el proceso de apropiación cotidiana de los mensajes “un potencial para la crítica y la autocrítica, aun cuando, en circunstancias reales, se limite o no pueda realizarse el potencial crítico del proceso de apropiación”. Hay seis aspectos que para el autor pueden señalar un camino de comprensión de los procesos de apropiación, que son: en primer lugar los modos típicos de apropiación de los

⁶⁴ Thompson, J. (1990): *Ideología y cultura moderna*. En edición 2006, Universidad Autónoma Metropolitana, México, p. 463.

productos massmediados. Al respecto señala que algunas de las características de esta apropiación se vinculan con:

- la naturaleza de los medios técnicos de transmisión, dado que no es el mismo tipo de apropiación el que se deriva de la lectura de un texto impreso que de un texto audiovisual
- por lo mismo, las habilidades, capacidades y recursos necesarios para decodificar los mensajes transmitidos por cada medio particular supone también modos de apropiación diferentes
- finalmente, las reglas, convenciones y exigencias prácticas involucradas en la decodificación modularán también formas de apropiación diferenciadas.

Todo ello sin embargo define un campo de posibilidades de los modos en que podría producirse la apropiación, lo cual debe contrastarse con las prácticas reales en contextos específicos.

Es esta precisamente la segunda dimensión sobre la que Thompson llama la atención en el análisis de la apropiación: las características socio-históricas de los contextos de recepción, en tanto que estas prácticas son situadas. En esa situación intervienen el aspecto espacio-temporal, las relaciones de poder, la distribución de recursos entre los receptores, las instituciones sociales en las que ocurre la recepción (y las reglas/convenciones que la condicionan), las asimetrías y diferencias sociológicas entre los receptores, los medios técnicos utilizados para la recepción.

Una vez abordado el contexto, es preciso indagar la naturaleza y la importancia de las actividades de la recepción, es decir sus características prácticas y el significado que tiene para los sujetos esta actividad.

En cuarto lugar, dado que los medios no agotan en sí mismos su significado sino que son portadores de mensajes, y los significados que pretenden condensar no constituyen propiedades fijas, antes bien, se transforman en el proceso de apropiación. De esta manera, “al buscar analizar el significado de los mensajes según son recibidos e interpretados, estamos buscando, entre otras cosas (...) hacer explícitas las convenciones que emplean implícitamente para decodificar los mensajes, y examinar las posiciones que toman, explícita o implícitamente, frente a los mensajes”. (Thompson, 1990: 459)

Por otro lado, en la medida que los mensajes no son recibidos y elaborados de una vez y para siempre sino que son reelaborados intersubjetivamente, estamos en presencia del quinto aspecto: la progresiva elaboración discursiva de los

mensajes mediados que luego de su recepción son narrados, renarrados, interpretados, criticados y transformados.

Finalmente, y en sexto lugar, es preciso considerar las interacciones (entre receptores o entre receptores y no receptores) y cuasiinteracciones (las que se producen entre receptores y productores, aquellos implicados en los procesos de producción de mensajes). Además de las interacciones mediadas, el hecho de recibir los mismos mensajes posibilitan la existencia de una especie de comunidad virtual de receptores, que aunque no interactúen directa o indirectamente, se generan sentidos de pertenencia explícitos o implícitos.

Más cercano en el tiempo, Roger Silverstone (1996), quien también emprende un análisis del consumo en la vida cotidiana pero centrado en la relación de los públicos con las tecnologías comunicacionales, en particular la televisión, describe la dinámica del consumo a partir de seis momentos: mercantilización, imaginación, apropiación, objetivación, incorporación y conversión. Entiende el consumo como un ciclo donde cada momento se retroalimenta determinándose mutuamente, pero no significa el acto por el cual los consumidores pasivamente “asimilan” productos y sentidos. Por el contrario, el consumo es una práctica donde las personas expresan la tensión entre dependencia y libertad, su integración o su separación de los valores y las ideas de la sociedad y el mercado. Es, en suma una práctica en un cierto aspecto también contradictoria e indeterminada. La *mercantilización* (1) entonces, se vincula con los actos de intercambio de mercancías, pero también con los procesos ideológicos y culturales a través de los cuales la sociedad otorga a esas mercancías tal estatus. La *imaginación* (2) por su parte es el proceso por el cual las personas imaginan el sentido del objeto (y de la vida con el objeto a poseer) a partir de unos deseos a satisfacer con la obtención del mismo, sentidos y deseos en gran parte configurados por la publicidad. La *apropiación* (3) representa el proceso del consumo en su conjunto, y el momento en el que un objeto pasa a ser propiedad de alguien, es decir traspasa el umbral del circuito formal de intercambio (el mercado) para entrar a formar parte de la economía moral, la economía del valor simbólico que tiene el objeto para el sujeto. Es poseer, ser propietario del objeto, pero que no termina allí, sino que en la apropiación se pone en evidencia una tensión entre el valor atribuido por el mercado y el atribuido por el sujeto. La *objetivación* (4), por su parte se expresa en la exhibición del objeto (nuevamente vale la pena destacar que el modelo de consumo que presenta podría referirse a cualquier mercancía, no sólo los medios y las TIC), es decir está vinculada a cuestiones espaciales, en tanto que la *incorporación* (5) se manifiesta en el uso,

en particular las finalidades y las temporalidades de ese uso. En ambos momentos, (objetivación e incorporación) el consumo reproduce/materializa las diferenciaciones de status, género y edad pre-existentes en el ámbito doméstico y social. Finalmente, la *conversión* (6) es utilizada por Silverstone para referirse a las prácticas discursivas donde los objetos, los discursos y los sentidos que ellos transportan o de los que están investidos, son a su vez objeto de conversión y conversación, es decir son utilizados para los intercambios con los demás, con el exterior, a la manera de una moneda.

Otro aspecto que nos parece relevante de los referidos por Silverstone es la condición de doble articulación presente en la televisión y que hace extensiva a las tecnologías comunicacionales en general. Este concepto se refiere a que los medios y tecnologías poseen un nivel de significación en tanto objeto (significación que también se inscribe en los discursos sociales acerca del objeto) y un nivel de significación en tanto medios: sus discursos, sus narrativas, sus retóricas, sus géneros. Las tecnologías comunicacionales están doblemente articuladas a la cultura y la sociedad a través de los significados atribuidos a los objetos en tanto tales y de los significados que ellos transportan. La tecnología, dice Silverstone, “es el espacio donde se desarrolla una pugna (aunque con frecuencia desigual) por el control: por el control de sus significaciones y por el control de su potencia” (Silverstone, 1996: 141). Silverstone emprende un análisis acerca del consumo de la televisión que, en principio asimila a procesos de domesticación de las tecnologías⁶⁵ vinculada con la apropiación de las mismas: “(la domesticación de la tecnología) denota la capacidad de un grupo social (una casa, una familia, pero también una organización) para apropiarse de los artefactos tecnológicos y los sistemas de transmisión e incorporarlos a su propia cultura – sus propios espacios, sus propios tiempos, su propia estética y

⁶⁵ Aunque su análisis se focaliza principalmente en la televisión y su consumo hogareño, se encarga de aclarar que “la casa, como expresión particular de lo doméstico, es donde ocurre la mayor parte de nuestro consumo, pero, como también sostuve antes (...) lo doméstico se extiende más allá de sus límites literales. Por lo tanto en el análisis que presento seguidamente doy prioridad a la casa, pero no la presento como el asiento necesario o único del consumo (...) este modelo tiene un campo de referencia más amplio que revela –según espero– algo de los procesos de mayor alcance del consumo y del papel de los medios, especialmente la televisión, en esos procesos.” Silverstone, 1996: 207.

su propio funcionamiento-, *para controlarlos* y para hacerlos más o menos “invisibles” dentro de las rutinas diarias”.⁶⁶

Retomemos el momento de la apropiación. Como decíamos, Silverstone no se ocupa de manera específica de hacer operativa esta idea, más allá de la propiedad del objeto que como expresión de la apropiación nos parece de una insuficiencia evidente. Sin embargo, y esta es una interpretación nodal acerca de su planteo, del mismo modo que no se puede hablar de audiencias activas o pasivas frente a los medios y sus mensajes, para Silverstone no se puede afirmar que las personas se apropian o no se apropian de las tecnologías y sus significados. La apropiación existe, en diferentes manifestaciones, siempre que haya contacto (entendido como acceso material y/o simbólico) de una persona con el objeto. Es posible que este presupuesto opaque su interés de una conceptualización con una mayor densidad teórica acerca de la apropiación, que repetimos, para nosotros no es asimilable al consumo.

La apropiación de TIC: una perspectiva

Quisiéramos en nuestros estudios, poder dar cuenta de estas prácticas de los sectores populares (que desde ya identificamos como tales a quienes han sido y son desapropiados cotidianamente de sus derechos a participar de las decisiones que afectan su vida y la de su grupo). No para hacer el mapa de los consumos ni para simplemente describirlas, sino para descubrir en ellas cuánto hay (o no hay) de potencial transformador del orden social del que, por el momento, no pueden huir, pero del que sí pueden subvertir previsiones e imaginar alternativas. En definitiva, dado que “el análisis fenomenológico y fraxeológico de las trayectorias culturales debe permitir captar a la vez una composición de lugares y la innovación que la modifica al atravesarla” (de Certeau, 1974: 203), quisiéramos aportar desde ese punto de mira, el análisis de las prácticas cotidianas de apropiación que las personas hacen de los medios y las TIC.

No imaginamos la apropiación como un concepto romántico. Por el contrario: acceso (al) y representación (del) objeto, posibilitado por la mercantilización y la existencia de los imaginarios disponibles socialmente, de tal suerte que la

⁶⁶ Silverstone, R. (1996) op. cit., p. 169. las cursivas son nuestras. Sin duda hay una línea de continuidad argumental con los trabajos de Morley (1992) y los realizados junto con Morley (1990).

apropiación no es sólo un acto cuya sustancia es meramente subjetiva, sino también material y objetiva. Es poseer (o disponer), es saber, es actuar y es usufructuar.

¿Por qué apropiación y no consumo? Además de algunas objeciones que ya hemos explicitado en páginas anteriores a propósito de la propuesta de García Canclini, rechazamos este término porque nos sugiere el momento culmine, el momento de triunfo de toda la energía puesta en juego en la sociedad mercantil capitalista: precisamente el consumo. Tampoco puede concebirse la apropiación como uno de los momentos del consumo, ya que en las audiencias puede haber actividad, puede haber incluso creatividad en los usos no prescriptos del objeto, pero no necesariamente habrá una relativa conciencia de la necesidad de subordinar el objeto a los fines de una creciente autonomía. En definitiva, para nosotros la apropiación no es sólo una categoría explicativa, sino una apuesta política posible⁶⁷, pero fundamentalmente necesaria. Se ha avanzado en la comprensión de que la audiencia no es una masa pasiva que responde al estímulo, que las audiencias resignifican y atribuyen sus propios sentidos a los mensajes y, a veces de este modo también ofrecen resistencias. Debemos poder ahora identificar cuáles son las actividades con mayor potencial de resistencia y transformación para favorecer su emergencia. Son entonces las dimensiones en las que se manifiesta o debiera favorecerse a través de la apropiación acerca de lo que nos ocuparemos seguidamente.

Si tomamos la idea de doble articulación podemos decir que habría un nivel de apropiación del objeto y un nivel de apropiación de los significados que el objeto vehiculiza, posibilita o desencadena. En relación con el primer nivel, son condiciones de posibilidad de la apropiación del objeto la disponibilidad y el acceso, en tanto que son parte de la apropiación del objeto el conocimiento, la reflexividad, la competencia, el uso y la gestión de las TIC. En el nivel de apropiación de los significados que las TIC vehiculizan, posibilitan o

⁶⁷ En una entrevista concedida en 1992, Castoriadis expresaba que “la utopía es algo que no tiene lugar y que no puede tenerlo. Lo que yo llamo proyecto revolucionario, el proyecto de autonomía individual y colectiva (ambos son inseparables) no es una utopía sino un proyectos histórico-social que puede realizarse, nada muestra que sea imposible. Su realización no depende más que de la actividad lúcida de los individuos y de los pueblos, de su comprensión, de su imaginación”. El proyecto de autonomía no es una utopía, pp. 19, en Castoriadis, C. (2006): *Una sociedad a la deriva*, Katz, Bs.As.

desencadenan, dimensionamos la elucidación, la interactividad, la interacción y el proyecto.

En relación a las condiciones de posibilidad de la apropiación, en estudios previos, haciéndonos eco de Silverstone entendíamos que un indicador de la apropiación es la propiedad del objeto tecnológico, debido a que en la medida en que la persona decide adquirir el objeto en el mercado, inicia el camino de su apropiación. Sin embargo, y dado que en la mayoría de los países no desarrollados, como los latinoamericanos, la implantación de centros tecnológicos colectivos (públicos o comerciales) han constituido facilitadores del acceso a las TIC por parte de mayor cantidad de personas, hemos desplazado la visión inicial al respecto para considerar que la disponibilidad y el acceso se presentan como condiciones necesarias pero no suficientes de la apropiación, es decir la apropiación no se agota en ello. La disponibilidad entonces implica la existencia de tecnologías de la información y la comunicación en determinado contexto, lo que define las características del entorno tecnológico, puede ser éste doméstico (el ámbito del hogar)⁶⁸, institucional (empresas, escuelas, organismos públicos, clubes) o social (la ciudad misma y sus centros de reunión social). Un entorno con gran disponibilidad de tecnologías (en cantidad y variedad) es un entorno tecnológico denso, mientras que un entorno con escasa disponibilidad es un entorno tecnológico débil. Por su parte, el acceso es la posibilidad efectiva de tomar contacto material y simbólico con el objeto tecnológico que está disponible en el entorno doméstico, institucional o social. Muchas veces, este acceso está limitado por cuestiones económicas (altos costos de adquisición o uso), organizacionales (acceso restringido a determinadas personas y/u horarios), geográficas (grandes distancias entre la persona y el objeto tecnológico), y personales, entre otras cuestiones⁶⁹. El análisis del acceso abre las puertas para analizar los condicionamientos económicos, sociales, políticos e individuales, es decir el “lugar” de los sujetos involucrados en los procesos de apropiación.

Entonces, qué dimensiones implica la apropiación de TIC?

⁶⁸ Por cierto inspiran estas ideas del entorno y el uso doméstico de las TIC los estudios ya citados Silverstone y Morley, entre otros.

⁶⁹ Un análisis de la cuestión del acceso de las TIC se puede consultar en Yocelyn Géliga Vargas: *Acceder, cruzar, nivelar: disyuntivas escolares ante la brecha digital*, en Cabello, R. (2006): *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo, Bs. As.

Haremos seguidamente un punteo inicial de estos aspectos que no nos impida seguir pensando, en términos de lógica de las prácticas de los sujetos en torno a las TIC desde una perspectiva teórica que no se abstraer de una mirada político-ideológica.

En relación al objeto

- Conocimiento: este aspecto de la apropiación supone superar la visión del objeto tecnológico como caja negra, cuya materialidad se reduce a su funcionalidad, al resultado y no al proceso. Supone entonces adquirir conciencia de que el objeto es producto de una historia (la historia de su invención como tal y sus diferentes componentes), que a su vez está compuesto de partes que es preciso reconocer, identificar, caracterizar, diferenciar (en el caso de las computadoras y otras TIC, componentes de software y hardware) que el objeto y sus componentes tienen potencialidades y limitaciones que es necesario explorar y determinar, que muchos objetos funcionan de manera complementaria producto de la llamada convergencia tecnológica, y que es preciso saber cuáles son y cómo hacer para que esa convergencia se haga efectiva frente a una necesidad. Esta cuestión del conocimiento del objeto tecnológico como mercancía que es, es esencial a la posibilidad de apropiación del mismo. Sin embargo, como lo sostiene Appadurai, “en las sociedades capitalistas complejas, no sólo se trata de que el conocimiento esté segmentado (aún fragmentado) entre los productores, distribuidores, especuladores y consumidores (y entre las diferentes sub-categorías de ellos). El hecho es que el conocimiento sobre las mercancías se ha mercantilizado” (Appadurai, 1991: 75). Esto significa que ese tipo de conocimiento posee un valor en el mercado, que se expresa tanto en capital económico como en capital cultural para obtenerlo, lo que hace muchas veces inalcanzable la posibilidad de contar con él.
- Reflexividad: para Giddens, la reflexividad es una característica que introduce la modernidad y significa “el hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza – por lo tanto también *las tecnologías*⁷⁰- están sometidos a revisión continua a la luz de nuevas transformaciones o

⁷⁰ La acotación es nuestra.

conocimientos”⁷¹. (Giddens, 1997:33). Esta revisión continua tiene por objeto también los actos de consumo de las tecnologías, a través del cual expresamos, tanto nuestra dependencia respecto de ellas, como el aprovechamiento o usufructo que hacemos en el despliegue de nuestras capacidades creadoras de la cultura y la sociedad (Silverstone, 1996). Sólo en la medida en que podamos elucidar las relaciones que mantenemos con la tecnología (de dependencia pero también de usufructo) estamos en camino de la apropiación. Vinculada a las TIC en particular, esta visión implica que quienes se han podido apropiar de ellas se encuentran en condiciones de poner la tecnología en el contexto de los proyectos humanos que han contribuido a su elaboración, de identificar los factores sociales, políticos, económicos y tecnológicos que favorecieron o determinaron su aparición y consolidación, de las ideologías de que son portadoras (dado que las tecnologías no son neutras), de las representaciones (y actitudes) propias y colectivas que subyacen en su utilización, tanto como de las consecuencias de su presencia en la sociedad.

- Competencia: nos referimos con este aspecto de la apropiación a las habilidades y destrezas necesarias para operar las tecnologías y operar con ellas. Ciertamente estas destrezas están incluidas dentro de las competencias comunicativas en general, entendidas como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes (actuales) de una comunidad lingüística (en el sentido amplio del término) puedan entenderse⁷². Es decir, hace referencia a la capacidad de interpretar y usar de manera pertinente el significado social de las diferentes variedades lingüísticas en la situación de comunicación. De este modo, la competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye, además de la competencia lingüística (morfología, sintaxis, fonética y fonología, y semántica), la competencia sociolingüística (las reglas de interacción social, la competencia interaccional y la competencia cultural), la competencia pragmática y la

⁷¹ Giddens, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo*. Edición en español de 1997. Península, Barcelona, pp. Pp.33

⁷² La noción de competencia comunicativa fue acuñada por Hymes, D. (1972), en su texto "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

psicolingüística (la personalidad del hablante, la sociocognición y el condicionamiento afectivo). Todas estas competencias también se ponen en juego en los intercambios comunicativos mediados por las TIC. Sin embargo, el operar con tecnologías requiere de competencias específicas denominadas precisamente competencias tecnológicas⁷³. La competencia tecnológica es un concepto al que se refiere González (1998: 158) como “...un sistema finito de esquemas y reglas incorporadas por lo agentes sociales a través del cual se relacionan con el saber y los dispositivos técnicos y los soportes materiales de su entorno instrumental.” Más adelante dirá que estos esquemas y reglas constituyen “disposiciones cognitivas que nos permiten efectuar infinitas acciones para desempeñarnos con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas culturales.” (González, 1999: 157). A su vez, toda competencia tecnológica tiene un origen histórico, está socialmente distribuida, en el sentido que forma parte de un capital socialmente compartido, permite a quien la posee actuar con habilidad con artefactos tecnológicos complejos, las destrezas que generan son durables, son fácilmente transponibles frente a una variabilidad de situaciones, sus estructuras son expansibles. Por último, en todas las acciones de los sujetos sociales en que se ponen en juego en el uso de artefactos tecnológicos, subyace la representación acerca de lo que son capaces de hacer con esos artefactos.

- Uso: la apropiación se expresa en el uso. Aquí reparamos en si la tecnología disponible y accesible es usada por los sujetos, cuánto es usada (frecuencia e intensidad en el uso) y para qué es utilizada, es decir qué actividades resuelven las personas en la interacción con las TIC. Finalmente cuán variado y fundamentalmente creativo es este uso.
- Gestión: significa estar en condiciones de tomar decisiones frente a diferentes alternativas de uso de objetos tecnológicos, en actividades tales como adquirir, combinar, modificar, mantener, actualizar,

⁷³ El concepto de competencias tecnológicas es recuperado y trabajado por Roxana Cabello en la investigación sobre Competencias Tecnológicas Percibidas por parte docentes de EGB de la provincia de Buenos Aires, de lo que da cuenta en “La cuestión de las competencias tecnológicas”, en Cabello, R. (2006): Yo con la computadora no tengo nada que ver. Prometeo, Bs. As.

reemplazar o excluir un objeto y/o sus componentes incorporados o convergentes.

En relación a las significaciones:

- Elucidación: para Castoriadis (1975) la elucidación es saber lo que pensamos y pensar lo que hacemos. Elucidar los significados de los mensajes que las TIC vehiculizan no supone sólo su comprensión, sino que implica una serie de operaciones. Tomando la propuesta de Prieto Castillo (1983) significa que los sujetos puedan encontrar sentido a los datos con los que toman contacto, que desarrollen un método de búsqueda, de ordenamiento, de análisis de la información; que aprendan a interpretar los mensajes y su componente imaginario, para estar en condiciones de proponer alternativas a las situaciones sociales en que están insertos.
- Interactividad: si bien este término define la característica esencial de los nuevos medios, a diferencia de los medios tradicionales como la radio, la televisión, los medios gráficos, donde la actividad propiamente dicha del receptor se sitúa precisamente en la recepción, este término, decíamos, nos abre las puertas para pensar en la capacidad creadora y productora del usuario. En este sentido, y considerando la apropiación, nos parece muy adecuada la conceptualización que realiza Bettetini acerca de la interactividad, para quien se trata de “un diálogo hombre-máquina que haga posible la producción de objetos textuales nuevos, no completamente previsible *a priori*.” (Bettetini, 1995: 17). Esto significa trascender, como también lo postula Silverstone, los límites impuestos por el mercado relativos al uso previsible del objeto, para convertirlo en una herramienta versátil para el despliegue de la capacidad creadora humana. Este término remite al de “prosumidor” (acrónimo de productor y consumidor) acuñado por Alvin Tofler (1980). Sin embargo, nos apartamos de esa concepción en la medida en que Tofler imagina el estilo de vida de los prosumidores completamente cooptado en su tiempo de ocio por la lógica de los intercambios económicos que caracterizan además a sus tiempos laborales, es así que la vida se reduce a los vaivenes de la dicotomía integrada de producir/consumir.
- Interacción: en la medida en que nos producimos como sujetos y como sociedad en relación con otros, es decir intersubjetivamente, la posibilidad que nos brindan las nuevas tecnologías de multiplicar

exponencialmente nuestros contactos cotidianos y nuestras relaciones con los demás, abre las puertas a producir también identidades individuales y colectivas, normas y valores compartidos o confrontados, reconocimientos de diferencias y de similitudes culturales, ideológicas, de estilos de vida, trayectorias de vida, etc. Es este el germen de la configuración de escenarios que hagan posible también la acción colectiva en torno a transformación de la propia realidad. Pensemos por ejemplo en las cadenas de mails con mensajes donde se ponen se interpela a los sujetos desde sus creencias religiosas, su afectividad, sus convicciones políticas, sus estilos de vida vinculados a su salud, su seguridad, el medio ambiente, los problemas sociales y políticos del mundo que se ha constituido en una “aldea” (como la pobreza y las guerras, objeto de campañas de contrainformación) y la idea que subyace en muchos de estos mensajes respecto de que “si todos ponemos un granito de arena, algo puede cambiar”. Presentan también un potencial en este sentido la constitución de las redes sociales a través de Internet, y en general las tecnologías caracterizadas como web 2.0.

- Proyecto: la apropiación de la tecnología no es un fin en si mismo, sino que debería permitirnos la realización de proyectos de autonomía individual y colectiva, según la propuesta de Cornelius Castoriadis. A qué se refiere el autor con el proyecto de autonomía? Hay un precioso pasaje que define en términos profundamente político y profundamente humanos lo que la autonomía implicaría, que cito in extenso: “Tengo el deseo, y siento la necesidad, para vivir, de *otra* sociedad que la que me rodea. (...) Deseo, y pido, que antes que nada, mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades (...) Y digo que es posible, con otra organización de la sociedad para mí y para todos. Digo también que sería ya un cambio fundamental en esta dirección si se me dejase decidir, con todos los demás, lo que tengo que hacer y, con mis compañeros de trabajo, cómo hacerlo. Deseo poder, con todos los demás, saber lo que sucede en la sociedad, controlar la extensión y la calidad de la información que me es dada. Pido poder participar directamente en todas las decisiones que pueden afectar mi existencia, o al curso general del mundo en que vivo. No acepto que mi suerte sea decidida, día tras día, por unas gentes cuyos proyectos me son hostiles o simplemente desconocidos, y para los que

nosotros no somos, yo y todos los demás, más que cifras en un plan, o peones sobre un tablero, y que, en el límite, mi vida y mi muerte estén entre las manos de unas gentes de las que sé que son necesariamente ciegas.” (Castoriadis, 1975: 157). El planteo de Castoriadis se enlaza con la visión de Anthony Giddens, quien se refiere a la necesidad, en la contemporaneidad, de elaborar un programa de política de la vida. Esta “se refiere a cuestiones políticas que derivan de procesos de realización del yo en circunstancias postradicionales, donde las influencias universalizadoras se introducen profundamente en el proyecto reflejo del yo y, a su vez, estos procesos de realización del yo influyen en estrategias globales” (Giddens, 1991: 271). El proyecto reflejo del yo se realiza en la modernidad caracterizada por procesos de desenclave, a través de cuales las relaciones sociales se desprenden de sus circunstancias locales (espacio-temporales) y se recombinan indefinidamente en virtud de las posibilidades de las tecnologías comunicacionales. En este sentido, la existencia de páginas Web de organizaciones políticas y sociales que se orientan claramente a una apropiación de las TIC para el fortalecimiento y difusión de proyectos de naturaleza autónoma, que expanden su radio de acción caracterizados por estos procesos de desenclave.

Para finalizar, la apropiación entonces se refiere a las prácticas a través de las cuales los sujetos, habiendo realizado una elucidación acerca de las determinaciones económicas, sociales e ideológicas que imponen los objetos tecnológicos que los rodean, expresan en el uso competente de esos objetos, su libertad de adaptarlos creativamente a sus propias necesidades, en el marco de la construcción de proyectos de autonomía individual y colectiva.

De lo que se trata es de alentar una **apropiación social** (que incluye la apropiación individual) de la ciencia y la tecnología. Y entonces, vista desde esta perspectiva ¿quiénes sino la escuela o las instituciones formativas están en mejores condiciones para favorecer tal apropiación de las TIC?

Referencias bibliográficas

- APPADURAI, A. (1991): *La vida social de las cosas*. Grijalbo, Bs. As.
- CABELLO, R. (2006): La cuestión de las competencias tecnológicas, en CABELLO, R.: *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo, Bs. As.
- CASTORIADIS, C. (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. en 2º edición en castellano, Tusquets, Bs. As., 1993.
- (2006): *Una sociedad a la deriva*, Katz, Bs.As
- CERTEAU, M. de (1974): *La cultura en plural*. Edic. 1999. Nueva Visión, Bs.As.
- (1980): *La invención de lo cotidiano*. De la edición castellana de 2000, Universidad Iberoamericana, México
- CURRAN, J. MORLEY, D. y WALKERDINE, V. (1998): *Estudios culturales y comunicación*. Paidós, Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1991): El consumo sirve para pensar, en *Diálogos de la Comunicación*, Nº 30.
- (1995): *Consumidores y ciudadanos*. Grijalbo, México.
- GÉLIGA VARGAS, J. (2006): Acceder, cruzar, nivelar: disyuntivas escolares ante la brecha digital, en Cabello, R.: *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo, Bs. As
- GIDDENS, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo*. Edición en español de 1997. Península, Barcelona
- González, J. A. (1998): Educación tecnológica y cultura: una propuesta de investigación exploratoria, en revista *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, junio 1998, vol. IV, Nº 007. Universidad de Colima, Colima, México.
- GONZÁLEZ, J. A. (1999): Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica, en revista *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, junio 1999, vol. V, Nº 009. Universidad de Colima, Colima, México
- HYMES, D. (1972): "On communicative competence". *Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293
- MORALES, S. (2004): *Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja (Argentina)* Edit. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, España.

(2006): Los medios informáticos en la enseñanza, en ORTÚZAR, I. y VIDAL, E. (comp.): *Jóvenes, identidad y comunicación*. UNCórdoba.

(2007): Brecha digital y educación en la sociedad global de la información, en Cabello, R. y Levis, D. (2007): *Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa*. Editorial Prometeo. Bs. As.

(2009) *Políticas y prácticas de apropiación de la computadora en la escuela media en la década de los '90*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. En prensa.

PASQUALI, A. (1970): *Comprender la comunicación*, en 4º edición, Monte Avila, Caracas. 1990.

PRIETO CASTILLO, D. (1983): *Educación y Comunicación*. CIESPAL.

SCHMUCLER, H (1984): Un proyecto de comunicación/cultura, en *Comunicación y cultura* N° 12, Galerna, México

SILVERSTONE, R. (1996): *Televisión y vida cotidiana*. Gedisa, Buenos Aires

THOMPSON, J. (1990): *Ideología y cultura moderna*. En edición 2006, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Referencias bibliográficas en formato electrónico

FOLLARI, R. (2003): Los Estudios Culturales como teorías débiles. Ponencia al Congreso de la LASA (Latin American Studies Association), Dallas (Texas), en http://www.portalcomunicacion.com/both/aab/txt/follari_1.pdf

GRIMSON, A. y VARELA, M. (2002): Culturas populares, recepción y política. Genealogías de los estudios de comunicación y cultura en la Argentina., en

MATO, D. (comp.): *Estudios y otras practicas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela, en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/grimson.rtf>

LOS JÓVENES Y LAS TIC: PRÁCTICAS DE APROPIACIÓN DE ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS

Susana Morales y María Inés Loyola

La preocupación de los investigadores en comunicación por las prácticas y significados de las TIC en el ámbito educativo, no estuvo presente, en el caso de Argentina sino hasta fines de la década de los noventa. En realidad, como lo sostiene Jorge Rivera (1997) en el recorrido que hace acerca de la investigación en Argentina en el período 1986-1996, la cuestión de las TIC fue un tema casi ausente en la investigación en comunicación en general. Bajo el título “*La investigación tecnológica y la económico-cultural: dos zonas pobres*” afirma: “Cabría sospechar que muchos observadores y analistas del área de las ciencias sociales y la comunicología carecen en realidad de una versación o siquiera de un interés razonable sobre estos aspectos tecnológicos y su desarrollo actual, en una amplia gama que involucra el hardware informático, la tecnología de videojuegos y realidad virtual, etc.” Advierte que “muchas de la casuísticas de las llamadas tecnologías de punta sólo han conseguido establecerse en la escena sólida y realmente sostenida a partir de 1994-1995 (con la aparición de Windows 95, la expansión de Internet y los libros de Gate, Negroponte, Landow, Quéau, Burdea, etc.)”. Señala el aporte pionero de Piscitelli (1994) y presume que “el déficit señalado hace pensar en la existencia de una asincronía entre tecnología y análisis comunicológico, y correlativamente en la disponibilidad explorativa de toda una zona para intentar abordajes disciplinarios” (Rivera, 1997: 120 y ss).

En ese marco, es un hecho, y llama la atención, que la incorporación de TIC en la educación no constituyera un foco de interés investigativo sino, como dijimos, hasta fines de la década de los ‘90, siendo que la Reforma Educativa de 1993 en nuestro país consagra desde lo curricular la orientación de las políticas

educativas en el sentido de promover la innovación ligada a lo científico tecnológico. Orientación que está presente de manera particular en todas las discusiones y recomendaciones de organismos y foros regionales a partir de fines de la década de los '70⁷⁴. Y como dato no menor, la introducción de las computadoras en la educación (por mencionar el caso que nos ocupa) es una realidad en muchas escuelas de Latinoamérica ya desde mediados de la década de los '80, de manera incipiente y aislada en algunos casos y como parte de planes gubernamentales en otros.

En algunos países el interés por los modos en que los profesores y los estudiantes se apropian de estos nuevos medios, los impactos que producen en sus prácticas cotidianas y escolares, y las eventuales transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se evidencia en estudios pioneros. De manera específica las primeras investigaciones giran en torno a las actitudes tanto de los estudiantes como de los docentes frente a las computadoras⁷⁵

⁷⁴ Esto ya fue descripto con mayor detalle en la conferencia de Morales, S. "Políticas de incorporación de Tic en instituciones educativas en América Latina y Argentina", en la Jornada Intervención en Comunicación/Educación. ECI, UNC, 16 de junio de 2006. En ella se apunta la existencia de diversos foros regionales, como las Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por la UNESCO con la cooperación de la CEPAL y de la OEA desde 1979, las reuniones relativas al Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, en los que su asume la cooperación técnica y financiera de organismos como PNUD, BIRF, UNICEF, FAO, OIT, OMS, FNUAP, PNUMA, BID, Banco Centroamericano de Integración Económica y Banco de Desarrollo del Caribe, entre otros foros. En los diversos documentos surgidos de esas reuniones se plantea de manera explícita la necesidad de que los países latinoamericanos emprendan procesos de reforma de los sistemas educativos que respondan al objetivo de profundizar la enseñanza de las ciencias y fortalecer los vínculos entre la escuela y el mundo del trabajo. Por otro lado, se advierte la creciente influencia de los medios de comunicación en la educación y la cultura, y por ello se insta a reorientar esta influencia hacia propósitos educativos.

⁷⁵ En la investigación que dirige Cesáreo Morales (2000, ILCE) Actitudes de los estudiantes y los docentes hacia la computadora y los medios de aprendizaje, se describen una serie de investigaciones en este campo que citamos a continuación: *Proyecto: Las computadoras en la Educación International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA/ 1987-1992)*, en el que luego de realizar una descripción situacional a nivel mundial, se midió la forma en que las computadoras se usaban, el alcance y la disponibilidad de estas en las escuelas, los métodos de enseñanza

En España, el estudio dirigido por Julio Cabero Almenara, *La utilización de las NN.TT. de la Información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuali - cuantitativo* (1995-1996), se propone analizar la utilización de las nuevas tecnologías en los centros escolares, así como la formación que los coordinadores tienen y la percepción de los profesores acerca de los cambios que estas tecnológicas están generando en el curriculum.

Además, y también coordinado por Julio Cabero Almenara, la investigación *Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces* (1996), pretende, entre otras cuestiones, conocer sobre los medios audiovisuales y nuevas tecnologías de la información y comunicación disponibles en los centros, identificar los usos que los profesores hacen de estos medios audiovisuales y la valoración que realizan acerca de las posibilidades que los medios audiovisuales y las NTIC pueden aportar a la enseñanza.⁷⁶

que se utilizaban, y los cálculos de los efectos que las computadoras estaban teniendo en los alumnos, en el curriculum y en la escuela como institución. El Proyecto: *Information Technology in Education and Children (ITEC/1988-1994)* se proponía evaluar el impacto en niños a nivel cognoscitivo de las computadoras. Proyecto: *Young Children's Computer Inventory (YCCI/1990-)* investigaba los efectos del uso de las computadoras en niños de primaria, del mismo modo que “*Efecto del uso de las computadoras en las actitudes de niños japoneses de primer y segundo grado. Keyko Miyashita (1994) Japón*”. Por su parte, “*La influencia de diferentes métodos de enseñanza en las actitudes de los alumnos hacia la tecnología. Leping Liu (1999)* y “*Diferencias de Género en actitudes hacia las computadoras: Un meta-análisis. Cliff Liao (1999)* incursionaron en el reconocimiento de variables que estuvieran determinando las actitudes de los niños hacia las computadoras. El estudio *Actitudes hacia la tecnología de la información en dos escuelas del norte de Texas. Reporte Técnico 97.2 Gerald Knezek y Rhonda Christensen (1997) E.U.A* indagó acerca de las actitudes hacia la computadora tanto por parte de alumnos como de maestros.

⁷⁶ Otros estudios se realizan en el contexto español, como el de Ana García-Valcárcel Muñoz-Repiso, de la Facultad de Educación, Universidad de Salamanca: La actitud de los futuros maestros hacia las Nuevas Tecnologías, cuyos resultados se reportan en http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-13.htm (fecha de acceso 17 de julio de 1999). Ramón Pérez Pérez, Concepción Álvarez García, Esther del Moral Pérez y Ángeles Pascual Sevillano de la Universidad de Oviedo encaran el estudio *Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en educación* (resultados disponibles en red http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-25.htm, fecha de acceso 23 de agosto de 1999)

En América Latina, el estudio coordinado por Cesáreo Morales, desarrollado en México entre 1998 y 2000 en el marco del ILCE (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa- México): *Actitudes de los estudiantes y docentes hacia la computadora y los medios para el aprendizaje*, ya mencionado, se propone como objetivo reconocer las actitudes de los docentes y estudiantes mexicanos hacia la tecnología informática y su incorporación en el proceso educativo. Posteriormente, el mismo ILCE lleva adelante un estudio realizado en 2001-2002, “*Disponibilidad y uso de la tecnología en la educación básica*”, con el objetivo de identificar los hábitos, actitudes y mecanismos que implementan las escuelas en México para incorporar las TIC al proceso de enseñanza–aprendizaje, como también el impacto y las expectativas que tienen al respecto los docentes y los alumnos. Este estudio se llevó a cabo a través de una encuesta nacional que se aplicó a maestros, alumnos y responsables de medios, y fue coordinado por Gustavo Flores Verdugo.

En Argentina las investigaciones de Palamidesi (2001), Morales (2004) y Cabello (2006), han proporcionado aportes para comprender la contradictoria relación de los docentes con las TIC en los albores del siglo XXI.

Paulatinamente, ya los estudios desplazan levemente su foco de atención puesto en el espacio educativo, para mirar las prácticas de uso de las TIC por parte de los sujetos de aprendizaje, los jóvenes (escolarizados o no), tanto en su vida cotidiana como en sus actividades de aprendizaje, desde una perspectiva sociocultural.

Adolescentes y TIC

Durante los años 2005 a 2007, desarrollamos una investigación cuyo propósito se centró en cómo se expresa la apropiación en las prácticas de uso de las TIC en general y de las computadoras e Internet en particular, por parte de adolescentes escolarizados. Se trató de un estudio cualitativo con la aplicación de grupos de discusión.

Trabajamos con escuelas de la zona norte de la ciudad de Córdoba, dos públicas y dos privadas, de los barrios Arguello, Granja de Funes, Villa Belgrano y Villa Rivera Indarte, ubicadas en la zona noroeste de la ciudad. Esta zona es atravesada por el Río Suquía y por canales de riego, en cuyos márgenes

se han ido asentando a lo largo de los años numerosos barrios de emergencia comúnmente llamados Villas Miserias; pero también barrios cerrados -condominios y *countrys*- habitados por personas de alto nivel socio-económico. En relación a los primeros, los habitantes de villas y barrios carenciados, unos 12.000 adultos reciben ayuda social del gobierno (provincial, nacional y municipal) por ser considerados población en riesgo social, de estos adultos dependen menores y ancianos como parte del grupo familiar.

Los jóvenes menores de 15 años que viven en estos barrios representa un 30 %, y en esta franja etárea, en particular hasta los 14 años, es elevado el porcentaje de jóvenes escolarizados, debido en parte a la obligatoriedad del ciclo de enseñanza básica obligatoria y la existencia de comedores en las escuelas cuya población se encuentra por debajo de la línea de pobreza. Sin embargo, el grupo de 15 a 19 años que abandonó la escuela es del 40%, por lo cual también es alto el porcentaje que no ha finalizado la escuela secundaria. La mortalidad infantil de este sector es superior respecto a la media de la ciudad de Córdoba: en el año 2005 fue de 16.8 por mil nacidos vivos para las zonas pobres del sector contra 11.7 que posee como promedio la ciudad capital. La población menor de 30 años posee dificultades en cuanto a la cobertura de salud debido a que un 60 % de la misma carece de obra social, por lo cual reciben atención médica en las instituciones públicas de salud, tanto de nivel provincial como municipal.

Las escuelas de la zona reciben jóvenes de ambos sectores sociales según la siguiente diferenciación: las escuelas públicas reciben sectores de clase media baja y de alta vulnerabilidad, y escuelas privadas, sectores de alto poder (económico, político, social). Esto sin duda genera una enorme fragmentación y diferenciación al interior del sistema educativo, tal vez como en ningún otro sector geográfico de la ciudad.

Nuestra investigación se propuso indagar las representaciones y prácticas de los adolescentes respecto de las tecnologías informáticas en particular. En este sentido, intentábamos conocer el grado de apropiación de los adolescentes en relación con la computadora, explorar acerca de sus prácticas en relación con el uso de la PC en el ámbito educativo y reconocer las prácticas que desarrollan en su vida cotidiana en relación con el uso de las mismas.

Los principales resultados se pueden resumir en los siguientes aspectos:

- **Disponibilidad:** en este caso hacemos referencia a la existencia (o no) de computadora o de otros dispositivos tecnológicos y conexión a Internet en los propios hogares que permiten una interacción cotidiana con las TIC,

los lugares donde se ubican, los saberes que circulan en ese espacio y los actores portadores de esos saberes, lo que define las características del entorno tecnológico que los rodea, sea éste doméstico (sus hogares), institucional (en este caso la escuela) o social (el espacio público). En el caso los jóvenes de las escuelas públicas, la mayoría carece de computadora en su casa, y de los pocos que la tiene, ninguno posee conexión a Internet. Las computadoras de que disponen (de las que en general son propietarios y usuarios) no son muy potentes, en el sentido que se han vuelto obsoletas para el uso de nuevos software disponibles (e impuestos) por el mercado. En algunos casos los adolescentes se convierten en fuente de información respecto al uso de las computadoras frente a sus padres, quienes salvo contadas excepciones, no utilizan estos objetos para ninguna tarea en particular. Respecto de otros dispositivos, el único al que hacen referencia los jóvenes es al teléfono celular, que pareciera ser una tecnología más cercana a sus posibilidades, tanto de adquisición como de uso. En cuanto al entorno tecnológico institucional (la escuela) podemos decir que se trata un entorno tecnológico bastante débil, ya que si bien los establecimientos educativos a los que asisten poseen salas de computación, en general se trata de pocas máquinas desactualizadas, y en algunos casos obsoletas o averiadas, que han sido objeto de robos, y que no poseen conexión a Internet. En cuanto al entorno tecnológico social, al tratarse de jóvenes cuyos lugares de residencia se encuentran en zonas alejadas del centro de la ciudad, se puede caracterizar por la escasa existencia de lugares públicos para el acceso a las computadoras e Internet, como los Cyber. Como contrapartida, los adolescentes que asisten a las escuelas privadas en la mayoría de los casos poseen más de una computadora en sus hogares, de las cuales una es de su pertenencia. En general, el modo en que han accedido a ellas es por haber heredado las PC de sus padres o hermanos mayores, ante la adquisición de una nueva. Casi la totalidad de los jóvenes posee computadoras en sus hogares con conexión a Internet a través de banda ancha. Las computadoras están ubicadas en sus propios cuartos o en un lugar de la casa específico para el estudio o trabajo, con lo cual el acceso a esta tecnología se produce en este espacio, y muy raramente en el Cyber u otro espacio público. Además, evidencian moverse en un entorno tecnológico donde además de computadoras están presentes en su hogar cámaras digitales, DVD, equipos de música, MP3, etc. Los padres de estos jóvenes, en general utilizan las computadoras para el trabajo, en muchos

casos son quienes han introducido la computadora al hogar, y no sólo no reprimen su uso por parte de sus hijos, sino por el contrario, la alientan encargándoles tareas vinculadas con el trabajo de las empresas en las que trabajan (como dueños o personal jerárquico) por las cuales el adolescente recibe una pequeña remuneración. De manera coincidente, la Encuesta Nacional “*Los consumos culturales de chicos de 11 a 17 años de Argentina*”⁷⁷, dirigida por Alejandro Piscitelli y desarrollada entre abril y junio de 2006, en relación con el sujeto de la familia que más sabe del manejo de la PC, que en el 70 % de los casos, los hijos saben manejar mejor la computadora, mientras que en el 15 %, los padres. No obstante, en los hogares de mayores recursos, el 30 % de los padres (según las repuestas de los jóvenes), saben más el manejo de la PC. En comparación, entre las familias de bajos recursos, solo el 3 % de los padres manejan la computadora mejor que los propios hijos.

- **Acceso:** como hemos dicho, el contacto que los jóvenes que asisten a escuelas públicas tienen con las computadoras e Internet se produce en el cyber del barrio de residencia. Se trata a su vez de un acceso bastante restringido, en algunos casos por la cuestión geográfica, ya que estos locales se encuentran a distancias considerables de sus domicilios. El tema económico es otra limitación al acceso, es decir el pago por la hora de uso del servicio, que en los lugares alejados de los centros comerciales es mayor, entonces los jóvenes “racionan” su asistencia a estos espacios. Por último, el grado de desconocimiento que poseen los progenitores en cuanto al uso potencial de las computadoras, sumado al uso efectivo que hacen los jóvenes de ellas (vinculadas fundamentalmente al entretenimiento) generan prejuicios que ocasionan grandes conflictos, que a su vez terminan con la prohibición por parte de los padres, de la asistencia a los cyber. Los resultados de la Encuesta Nacional confirman estas observaciones, al mostrar que la brecha entre sectores de mayores y menores recursos se presenta en el acceso en el hogar a Internet, en donde el 70 % de los jóvenes de mayores recursos accede a Internet en su casa, en tanto el acceso a Internet en el hogar sucede en el 3 % de los adolescentes de menores recursos.

⁷⁷ Publicada el 29/09/06, en <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/encuesta.pps>

En cuanto a las características que asume la apropiación entre los jóvenes entrevistados, podemos observar en relación con:

- **Conocimiento:** el conocimiento que poseen los jóvenes acerca de las computadoras, sus componentes, su lógica de funcionamiento, sus articulaciones con otras tecnologías comunicacionales, es escaso, acentuándose este desconocimiento entre los adolescentes que asisten a escuelas públicas. Sin embargo, es en el ámbito escolar donde están comenzando a adquirir ciertas nociones al respecto. Entre los jóvenes de escuelas públicas, además, no existe una visión acerca de las potencialidades de estos medios, de los software con que están dotados y sus aplicaciones. Para ellos las principales aplicaciones se relacionan con los juegos, el mail y el chat, la música, alguna enciclopedia y el procesador de texto. Esto no ocurre entre los adolescentes de los establecimientos privados, quienes reconocen, además de las aplicaciones mencionadas, las planillas de cálculo, editores de imagen, editores de páginas web, bases de datos, buscadores, blog, fotolog, entre otras.
- **Reflexividad:** es interesante observar que en este aspecto los adolescentes que asisten a establecimientos públicos, si bien no alcanzan a tener una visión que pudiéramos caracterizar como reflexiva en torno a las tecnologías, poseen una serie de representaciones que se vincula con sus efectos negativos en las personas y en la sociedad, representación más cercana a una visión tecnocrática, que desde el sentido común, las impugna como herramientas potencialmente útiles para la autonomía y las ubica en el terreno de la alienación, cuando existe un abuso por parte de los jóvenes respecto de su uso.
- **Competencias comunicacionales y tecnológicas:** en el momento de realización de las entrevistas grupales, se advirtió entre los jóvenes de escuelas públicas significativas dificultades para expresar sus ideas, para sostener una argumentación prolongada frente a una pregunta, configurándose además a lo largo de las sesión una relación de asimetría entre el entrevistador y los entrevistados, motivada en parte por lo que se pudo identificar como el excesivo respecto hacia “el que sabe” de los temas que se discuten en ese momento grupal, por parte de los que “no saben” sobre lo que se les pregunta. Por el contrario, entre los estudiantes de las escuelas privadas, si bien en algunos momentos demostraron algún tipo de reticencias al diálogo por el grado de exposición frente a sus compañeros

que ello implicaba, en ningún momento se reprodujo esa situación de asimetría. Muy por el contrario, se expresaron con fluidez acerca de todo lo que se les preguntaba, en un plano de igualdad con el moderador, y hasta por momentos de cierta demostración de fuerza acerca de cómo “manejar la situación”, una suerte de convicción acerca de que “nosotros (*los entrevistados*) somos los que sabemos del tema”. Prueba de ello fueron conversaciones en voz baja entre ellos, ironía y chistes que circularon durante la reunión grupal. Más allá de esta observación, la riqueza del vocabulario utilizado, la precisión y pertinencia en el uso de los términos técnicos, como ciertos aspectos de la comunicación no verbal, fue más evidente entre los adolescentes de escuelas privadas. En relación con las **competencias tecnológicas**, la hipótesis que sosteníamos, derivada de estudios anteriores, era que el hecho de que los adolescentes hubieran nacido en el momento en que los nuevos medios se masificaron, los predisponía a la adquisición de una serie de competencias que les permitiría un uso de la tecnología altamente competente. Sin embargo, y tal como lo advierte González (1999), la adquisición de las competencias tecnológicas depende tanto del entorno tecnológico del sujeto, las tecnologías con las que se ha visto en situación de interactuar, como de sus esquemas cognitivos, que para nosotros como lo hemos dicho, se vinculan estrechamente con las competencias comunicativas en general, que en el caso de los jóvenes que asisten a escuelas públicas están verdaderamente poco expandidas. De tal manera, en ellos no se advierten rasgos de una elevada competencia tecnológica, al contrario de lo que ocurre entre los adolescentes de escuelas privadas: se evidencia en sus intervenciones una habilidad tanto para el uso de las aplicaciones, como para la resolución de problemas que el mismo acarrea. Estas observaciones se corresponden plenamente con la Encuesta Nacional ya mencionada, donde se concluye que si bien la mayoría de los jóvenes sabe usar la PC (90 %), entre los de mayores recursos, sólo el 1 % no sabe usarla; en tanto que entre los de menores recursos, el porcentaje de quienes no saben utilizarla asciende al 20%. Además, pudimos advertir que para los adolescentes de escuelas privadas, las competencias tecnológicas son vistas como un capital importante para el futuro, sobre todo en el ámbito laboral; mientras que los jóvenes de escuelas públicas, no asocian las competencias tecnológicas vinculadas con las Tic con su futuro profesional.

Por último, para el caso de los adolescentes que asisten a escuela privadas y como afirma Sunkel (2006)⁷⁸ “desde la dimensión de la subjetividad, destacan los altos niveles de confianza que los estudiantes tienen en sus propias habilidades digitales”. Si bien estos niveles de confianza son mayores entre los varones que entre las mujeres, “la tendencia apunta a una creciente igualdad de género en términos de confianza en su “competencia digital”. en nuestro estudio es válido para los jóvenes de escuelas privadas

- **Uso:** una constatación que ya señalan también otros estudios es que, sea por los lugares donde se produce el acceso (en muchos casos los espacios públicos como los Cyber) o las actividades que realizan los jóvenes con las TIC, es indudable que los nuevos medios han posibilitado a los adolescentes nuevas formas de sociabilidad e integración entre pares, fundamentalmente a través del uso de los juegos en red, el chat y los blog/fotolog. Sin embargo, los jóvenes de las escuelas públicas utilizan de manera bastante restringida las TIC y en particular las computadoras: en cuanto a la frecuencia, en la mayoría de los casos se reduce a un par de veces a la semana, entre dos y tres horas. En relación con el tipo de actividades, la mayoría se vincula con el uso de Internet: visitan páginas web de música o de sus cantantes favoritos, desde donde “bajan” música y fotos, utilizan el correo electrónico, y fundamentalmente, visitan salas de Chat o chatean con sus contactos⁷⁹. En el caso de los varones, se suma el uso de los juegos en red. Por su parte, los

⁷⁸ El autor analiza el proceso de avance de la incorporación de las TIC en los sistemas educacionales utilizando tres fuentes de información: las encuestas de hogares para situar el tema de las tecnologías y la educación en un contexto de desigualdades en el acceso a las TIC en “el punto de partida”: el patrimonio cultural familiar. Además, utiliza evaluaciones de los programas de informática educativa como fuentes de información para dar cuenta de la política y estrategia de los países. Por último, utiliza la base de datos del Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 y 2003 para examinar el acceso a las TIC desde las escuelas y los usos de las computadoras por los estudiantes. Para realizar este último análisis, el autor ha utilizado como fuente de información el cuestionario para estudiantes del estudio PISA 2000 y específicamente el cuestionario de familiaridad computacional (“computer familiarity questionnaire”). Al ser un cuestionario administrado de forma optativa por los países participantes que incluye preguntas relativas a la habilidad percibida, el interés y el uso de computadoras, solo tres países latinoamericanos administraron el “cuestionario de familiaridad computacional”: Brasil, Chile y México. Sunkel, G. (2006): Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores. CEPAL. Santiago de Chile. En <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/9/27849/serie126final/pdf>.

⁷⁹ En cuanto a los usos de la PC, según la Encuesta Nacional el uso más frecuente entre los jóvenes y adolescentes es el Chat (65 %), en tanto que el 50 % la utiliza para bajar información

jóvenes de escuelas privadas, si bien las referencias al tipo de uso no difiere sustancialmente de los jóvenes de escuelas públicas, lo que constituye una gran diferencia es la frecuencia de uso, que es diaria y de varias horas al día. Se trata de una interacción permanente con las TIC que hace de su presencia y su uso una práctica completamente natural. Por otro lado, y como nos interesaba particularmente la cuestión del uso educativo, si bien ambos grupos poseen espacios curriculares e infraestructura tecnológica en sus escuelas (aunque desiguales), las referencias a las prácticas escolares en las que se involucran las computadoras es más frecuente entre los jóvenes de escuelas privadas, y el nivel de creatividad de las propuestas por parte de los profesores es claramente superior en ellas.

- **Gestión y proyecto:** Para los adolescentes de escuelas privadas, las competencias tecnológicas vinculadas con la posibilidad de toma de decisiones y de proyectos a desarrollar, son visualizadas claramente como un capital a acumular para el desempeño laboral futuro, en un escenario personal donde seguramente las computadoras estarán presentes. Para los jóvenes de escuelas públicas, la presencia de las Tics en sus horizontes laborales es escasa, y de hecho les cuesta imaginarse esta situación. Con lo cual, definen el valor de adquirir competencias tecnológicas vinculadas con las Tics de manera muy vaga, poco precisa y creativa.

En las entrevistas realizadas encontramos que la mayor relevancia está dada por la condición socioeconómica de nuestros entrevistados y no por la edad, por lo que, los jóvenes pertenecientes a sectores altos manifiestan una relación con el objeto (la PC y las TIC en general) cualitativamente diferente de los de sectores bajos, más allá de que ambos la utilizaran con suficiente experticia.

A modo de cierre

En estudios anteriores, a propósito de la apropiación de Tics por parte de docentes, la edad era una variable que habíamos identificado como condicionante de la apropiación. Trasladando esta conclusión a la presente investigación, los que han sido definidos como nativos digitales (nuestros adolescentes escolarizados) debían haberse apropiado convenientemente de las TIC. Sin embargo, lo que encontramos es que lo que parece tener más relevancia

era la condición socioeconómica de nuestros entrevistados, por lo cual, los jóvenes pertenecientes a sectores altos manifestaban una relación con el objeto (la PC) cualitativamente diferente de los de sectores bajos, más allá de que ambos la utilizan con suficiente experticia. Para los adolescentes de sectores socioeconómicos altos, es decir ubicados en un lugar social de poder, la computadora (como muchas otras tecnologías) es un objeto propio ubicada en un lugar propio⁸⁰, el de ellos, por lo tanto tampoco es necesario que se apropien de las TIC. Simplemente hace falta el despliegue de ciertas estrategias para que, en su debido momento (ya que la victoria del lugar sobre el tiempo así lo garantiza, Certeau, M., 1980), todos los objetos (simbólicos y materiales) necesarios para aprovechar del mundo de tecnologías en que viven, les sean completamente propios, porque de hecho, ya son en parte propietarios.

Por el contrario, los jóvenes pertenecientes a sectores sociales desapropiados⁸¹ son hoy los inquilinos del lugar que ocupan y de los objetos que consumen⁸² (propietarios e inquilinos en el sentido literal y simbólico de los términos, ya que los primeros son todos hijos de comerciantes, profesionales, empresarios e industriales, en tanto que los segundos son todos hijos de jardineros, albañiles, empleadas domésticas, taxistas), y a ellos queda reservado el desarrollo de ciertas y ocasionales tácticas que les permiten aprovechar de manera aislada y discontinua los beneficios que las TIC aportan a otros de manera global y continua.

Referencias bibliográficas:

- CABELLO, R. (2006): La cuestión de las competencias tecnológicas, en Cabello, R.: *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo, Bs. As.
- CABELLO, R. Y LEVIS, D. (2007): *Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa*. Editorial Prometeo. Bs. As.
- CASTORIADIS, C. (1975): *La institución imaginaria de la sociedad*. en 2º edición en castellano, Tusquets, Bs. As., 1993.

⁸⁰ Casi todos poseen más de una PC en su casa, en sus cuartos, con conexión de banda ancha.

⁸¹ Desapropiados del fruto de su trabajo, pero también de sus otros derechos.

⁸² Un consumo que se produce, en el caso de la computadora, en un lugar ajeno, el ciber, ya que los pocos que poseen PC no tienen conexión a Internet, ni línea telefónica que la haga tecnológicamente posible.

CERTEAU, M. de (1974): *La cultura en plural*. Edic. 1999. Nueva Visión, Bs.As.

(1980): *La invención de lo cotidiano*. De la edición castellana de 2000, Universidad Iberoamericana, México

GÉLIGA VARGAS (2006): Acceder, cruzar, nivelar: disyuntivas escolares ante la brecha digital, en Cabello, R.: *Yo con la computadora no tengo nada que ver*. Prometeo, Bs. As

GIDDENS, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo*. Edición en español de 1997. Península, Barcelona

GONZÁLEZ, J. A. (1998): Educación tecnológica y cultura: una propuesta de investigación exploratoria, en revista *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, junio 1998, vol. IV, N° 007. Universidad de Colima, Colima, México.

(1999): Tecnología y percepción social: evaluar la competencia tecnológica, en revista *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, junio 1999, vol. V, N° 009. Universidad de Colima, Colima, México

MORALES, S. (2004): *Análisis situacional de las nuevas tecnologías comunicacionales: factores intervinientes para su apropiación y uso en escuelas secundarias de la ciudad de La Rioja (Argentina)* Edit. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, España.

(2006): Los medios informáticos en la enseñanza, en Ortúzar y Vidal, comp.: *Jóvenes, identidad y comunicación*. UNCórdoba.

(2007): Brecha digital y educación en la sociedad global de la información, en Cabello, R. y Levis, D. (2007): *Medios informáticos en la educación. Perspectivas en América Latina y Europa*. Editorial Prometeo. Bs. As.

(2009) *Políticas y prácticas de apropiación de la computadora en la escuela media en la década de los '90*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. En prensa.

RIVERA, J. (1997): *Comunicación, medios y cultura. Líneas de investigación en la Argentina 1986-1996*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. UNLP. La Plata.

SILVERSTONE, R. (1996): *Televisión y vida cotidiana*. Gedisa, Buenos Aires.

THOMPSON, J. (1990): *Ideología y cultura moderna*. En edición 2006, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Referencias bibliográficas en formato electrónico

AGUADED GÓMEZ, J.: La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano, en *Educación y medios de comunicación*

[_http://www.tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/rabida.pdf](http://www.tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/rabida.pdf)

CABERO ALMENARA, J. (1997): *La utilización de las NN.TT. de la Información y comunicación en el desarrollo profesional docente: estudio cuali – cuantitativo*, en www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-23.htm

(2000): *Los usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*, en <http://www.quadernsdigitals.net/>

GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A.: *La actitud de los futuros maestros hacia las Nuevas Tecnologías*, en http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-13.htm

MORALES, C. (2000): *Actitudes de los estudiantes y los docentes hacia la computadora y los medios de aprendizaje* en <http://investigacion.ilce.edu.mx>,

PALAMIDESI, M. (2001): *La integración de las TIC en las escuelas: un estudio exploratorio*. Ministerio de Cultura y Educación. <http://www.inv.me.gov.ar>

PÉREZ PÉREZ, R., y otros: *Actitudes del profesorado hacia la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación en educación*, en http://www.ieev.uma.es/edutec97/edu97_c3/2-3-25.htm

PISCITELLI, A. (2006) *Los consumos culturales de chicos de 11 a 17 años de Argentina* , en <http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/encuesta.pps>

SUNKEL, G. (2006): *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL., en <http://www.cepal.org/socinfo/noticias/documentosdetrabajo/9/27849/serie126final/pdf>.

VERDUGO, R.: *Disponibilidad y uso de la tecnología en la educación básica* en <http://investigacion.ilce.edu.mx>

Se terminó de imprimir en Septiembre de 2009 en **Copy-Rápido**
Av. Valparaíso, esquina Av. Los Nogales - Escuela de Ciencias de la Información
Córdoba - Argentina - Tel.: (0351) 155401787

Mucho se ha popularizado la expresión *nativos digitales* desde que Marc Prensky la acuñó hacia el año 2001 para referirse a las generaciones que han nacido en contacto con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y por ello hablan como cualquiera de los adultos no pueden hacerlo, la lengua digital.

A partir de esta y otras constataciones numerosos estudios se han orientado a desentrañar y comprender las prácticas que los adolescentes y jóvenes protagonizan en relación con las TIC, como también numerosas prácticas en el campo educativo se orientaron a producir materiales que pudieran tender puentes entre el mundo educativo y el mundo juvenil, utilizando su mismo idioma: el digital.

De ello trata este libro: de poner en cuestión la manera en que se ha naturalizado la noción de nativos digitales para referirse a las nuevas generaciones, de dar cuenta de los resultados de investigación toman como objeto de estudio los modos de apropiación y uso de TIC por parte de los adolescentes y jóvenes, de documentar las producciones digitales que tienen como destinatarios a nuestros adolescentes, de elucidar las visiones sobre las tecnología y sobre los ciudadanos de la prometida Sociedad de la Información que subyacen a las políticas de incorporación de TIC en la enseñanza, todo ello en la convicción de que la única manera de no ser cómplices de lo que se insinúa como orfandad de los nativos digitales, es trabajar para favorecer la apropiación crítica de TIC con vistas a proyectos de autonomía individual y colectiva.

ISBN 978-987-24953-2-9



9 789872 495329