



ALAIC



TIC, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

REFLEXIONES Y ESTUDIOS DE CASO A NIVEL IBEROAMERICANO

VOLUMEN 2



EDUCACIÓN

Prólogo

La Corporación Colombia Digital - CCD - tiene como objetivo promover el uso y apropiación de las nuevas tecnologías - TIC -, en diferentes sectores de la vida económica, social y cultural del país. En cumplimiento de su objetivo y continuando con la alianza hecha con el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte (OECC), presenta “TIC, educación y sociedad. Reflexiones y estudios de caso a nivel iberoamericano”, compilado de algunas de las ponencias más destacadas presentadas en el marco del II Foro de la Asociación Internacional de Sociología, realizado en Argentina en agosto de 2012.

Las reflexiones presentadas por los investigadores a partir del análisis de experiencias en Iberoamérica vislumbran un panorama de las relaciones entre nuevas tecnologías, procesos educativos y transformaciones sociales, evidenciando la forma en que las TIC se integran a la vida cotidiana y su afectación en distintos ámbitos.

“TIC, educación y sociedad” se presenta al público en dos partes. La primera incluye estudios sobre los jóvenes y el uso del teléfono celular, la formación de públicos, las relaciones entre TIC y educación, y un marco conceptual para evaluar el impacto de las tecnologías en el bienestar.

Producto de la alianza entre la Corporación Colombia Digital y la Universidad del Norte, en nuestra Biblioteca Digital se encuentran, además, las colecciones “**Educación 2.0**” y “**Las sociedades en red**” con libros de descarga gratuita que analizar el impacto de las nuevas tecnologías en la Sociedad del Conocimiento.

Esperamos que disfrute el contenido de esta publicación y la comparta para construir entre todos nuestra Colombia Digital.

Dirección
Corporación Colombia Digital
Septiembre de 2012

Presentación de la Colección

El presente libro recopila el trabajo reflexivo de una serie de investigadores a nivel de América Latina, interesados en el abordaje de las TIC en los contextos educativos. Cada uno de los autores se sumaron a este proyecto editorial, como resultado del trabajo liderado por cada uno de los editores responsables de la publicación, quienes ejercieron el rol de dinamizadores de los espacios de debate generados en el marco del II ISA Forum, realizado en Buenos Aires (Argentina) en agosto de 2012.

El texto que leerá a continuación, parte de una iniciativa impulsada por el colectivo de investigadores latinoamericanos dentro de la ISA, en especial, quienes hacen parte del Grupo de Trabajo RC14, el OECC de la Universidad del Norte, ALAIC, AISO, la Universidad de Buenos Aires, ALAS y la Corporación Colombia Digital.

Tanto los editores como autores responsables de este libro, procedentes de Argentina, Brasil, Colombia, España, Uruguay y Venezuela, (por ejemplo) dan cuenta del interés que existe en Iberoamérica de promover escenarios de diálogos que permitan dar reconocimiento y visibilidad a la ingente cantidad de trabajo que, estamos seguros, necesitan espacios como este, que ha sido impulsado por el grupo latinoamericano dentro del RC14 de la ISA, las instituciones donde cada uno labora actualmente y la Corporación Colombia Digital. Ello, con el fin último de dar un claro mensaje a todos los potenciales lectores: desde Iberoamérica se están haciendo trabajos y reflexiones que deben ser tenidos también en cuenta y que gozan del esfuerzo desinteresado de investigadores e instituciones de la región y a nivel internacional, con la visión cada vez más clara en torno a este tema.

El libro, se ha titulado "TIC, educación y sociedad", en alusión a lo que es expuesto en cada uno de los capítulos organizados, de forma que los lectores puedan pasar transversalmente en temas que les permitirán transitar desde el perfil de los jóvenes ante el uso de los celulares; el impacto de las TIC y los medios en el estado de bienestar y en la visión política de los jóvenes; la aplicación de las TIC en el mundo educativo, entre otros aspectos que esperamos sean de su interés.

Confiamos en que esta colección contribuya a la construcción de un espacio colaborativo de aprendizaje, de manera que la difusión de las experiencias aquí recopiladas permita su apropiación y puesta en prácticas en otros contextos sociales y educativos a nivel global.

Los editores, noviembre de 2012.

Autores

Lic. Soc. Magdalena Felice

Universidad de Buenos Aires

Email: magdalenafelice@gmail.com

Lic. Edu. Julieta Armella

Universidad Nacional de San Martín

Email: juli.armella@gmail.com

Lic. Letras Diego Picotto

Universidad Nacional de Lanú

Email: dhpicotto@gmail.com s

Mg. Edu. Sandra Roldán

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Email: srolde@uaco.unpa.edu.ar

Lic. Com. Lucas Bang

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Email: lbang@uaco.unpa.edu.ar

Soc. Psic. Matías Dodel

Universidad Católica del Uruguay

Email: matias.dodel@ucu.edu.uy

Autores
Magdalena Felice
Julieta Armella
Diego Picotto
Sandra Roldán
Lucas Bang
Matías Dodel

Editores
Elías Said-Hung
César Siqueira Bolaño
Silvia Lago Martínez
José Antonio Ruiz San Román



Corporación Colombia Digital

Rafael Orduz
Director Ejecutivo

Eugenia Vallejo
coordinador proyectos especiales

Eliana Álvarez
Corrección de estilo

Maye Rodríguez M.
Diseño y diagramación

Colección: TIC, educación y sociedad
*Reflexiones y estudios de casos a nivel
iberoamericano*
ISBN 978-958-57829-0-7

TIC, educación y sociedad
*Reflexiones y estudios de casos a nivel
iberoamericano* **Volumen 1**
ISBN 978-958-57829-4

Esta publicación cuenta con la autorización
expresa de todos sus autores.

Bogotá D.C., Colombia
Febrero de 2013
www.colombiadigital.net

Índice

Capítulo I. Jóvenes y usos del teléfono celular: perfiles de usuarios.

Introducción	9
• Objetivos y metodología	10
• El teléfono celular en la vida de los jóvenes	11
• Cuatro perfiles de usuarios	12
• Desapegados: los resistentes y los pragmáticos	13
• Los resistentes	15
• Los pragmáticos	16
• Aficionados: entusiastas y heavy users	17
• Los entusiastas	18
• Los heavy users (usuarios intensivos)	20
• Entre la conexión y la desconexión: “uno tiene que sacarse el microchip de la cabeza”	22
Bibliografía	24

Capítulo II. De la escuela pública a la escuela de los públicos. Una lectura sobre el Programa *Conectar-Igualdad*

Introducción	26
• Padre del aula, Sarmiento inmortal	29
• Civilización o barbarie 2.0	31
• De la escuela pública a la escuela de los públicos	34
• Palabras finales	38
Bibliografía	40

Capítulo III. Las relaciones entre tecnologías, información, comunicación y educación

Introducción	42
• Buscar... en los instrumentos tecno-comunicativos	45
• Comunicación y educación a principios del siglo XXI: participar y competir	50
Bibliografía	56

Capítulo IV. Un marco conceptual para evaluar el impacto de las TIC en el bienestar

Introducción	58
• El problema de la “polisemia digital”	59
• Brecha digital	60
• El desarrollo conceptual de la Brecha digital: del optimismo y “la brecha”, a múltiples niveles de “brechas” o inequidades digitales y la relevancia de focalizar en su impacto social.	61
• La propuesta de Selwyn: un modelo teórico plausible	63
• “Digital Literacies”, e-competencias, e-skills: antecedentes específicos, conceptualización y operacionalización.	65
• Technological literacy – habilidades digitales	68
• Un nuevo tipo de capital humano: una propuesta sobre los mecanismos que se encuentran tras la relación entre e-skills, mercado de empleo y bienestar	70
• Reflexiones finales	71
Bibliografía	72

Perfiles de los editores

Los proyectos interactivos computacionales: una experiencia de mediación tecnológica desde el enfoque de la transversalidad curricular

Capítulo 1



Magdalena Felice

Universidad de Buenos Aires
magdalenafelice@gmail.com

Introducción

La ponencia indaga acerca de los usos y apropiaciones que los jóvenes de 20 a 29 años, de sectores medios-altos y residentes en la ciudad de Buenos Aires, hacen del teléfono celular, en tanto que este aparato ha adquirido omnipresencia en la vida cotidiana (en general) y en sus prácticas de comunicación (en particular). Los usuarios adaptan –consciente o inconscientemente– las nuevas tecnologías a sus vidas a los contextos en los que viven, a sus situaciones sociales, culturales y afectivas, y esa adecuación subjetiva del teléfono móvil expresa una lógica de uso que nos interesa descifrar.

Consideramos que esta tendencia acelerada del crecimiento de uso de teléfonos celulares entre los jóvenes da cuenta de la existencia de una experiencia juvenil que halla en la comunicación a través de dispositivos personales, privados y móviles, una forma adecuada de expresión y reafirmación (Castells, 2006; Winocur, 2009; Urresti, 2008a).

A partir de la observación de la realidad social, se desarrolló una descripción del campo de la comunicación mediante la telefonía móvil en los términos de una topografía, es decir, construyendo clasificaciones y categorías que permitan sintetizar y ordenar la información recogida. Así, hemos definido cuatro perfiles de usuarios: los resistentes, los pragmáticos, los entusiastas y los heavy users (usuarios intensivos). En función de los aspectos que tienen en común, los dos primeros conforman el grupo de los “desapegados” y los dos últimos el de los “aficionados”.

Objetivos y metodología

El objetivo general de la investigación es establecer los usos y apropiaciones que los jóvenes de sectores medios y altos de entre 20 y 29 años de la ciudad de Buenos Aires (divididos de modo etéreo en dos grupos de análisis: 20-24 y 25-29 años) hacen de la telefonía celular y de sus diversas aplicaciones y herramientas. En esta ponencia se interesó indagar particularmente las tramas de sentido que estos jóvenes le atribuyen al teléfono celular, detectando sus dinámicas de uso, a fin de construir una tipología de usuarios.

Para su realización se recurrió a un estudio exploratorio basado en una metodología cualitativa que captó opiniones, significaciones y prácticas de los jóvenes. La técnica de recolección de información consistió en una entrevista semiestructurada individual, organizada con base en una guía de pautas que incluyó diversas preguntas abiertas que consideraron las siguientes dimensiones: características sociodemográficas del individuo y su familia; adquisición del primer celular; frecuencia de utilización; usos y circunstancias de uso; cambios producidos por el celular en su vida; formas de comunicación; relación entre celular, teléfono fijo y PC hogareña; herramientas y aplicaciones utilizadas; uso laboral del celular; y acceso a Internet desde el móvil.

Se aplicó una muestra no probabilística de tipo intencional, seleccionando a los entrevistados de

acuerdo a los siguientes criterios: edad (de 20 a 29 años), lugar de residencia (CABA), nivel de instrucción del individuo y de sus padres (como mínimo secundario completo o más) y la posesión de un teléfono celular. A partir de dichos criterios la muestra quedó conformada por 20 casos.

Para el análisis del material obtenido se realizó una lectura en profundidad de las entrevistas y se procedió a construir un manual de códigos en función de las dimensiones abordadas y a codificarlas con base en el mismo. De ese modo, los fragmentos de las diferentes entrevistas que referían a la misma dimensión fueron integrados y analizados conjuntamente siguiendo como criterio la comparación de las respuestas y teniendo siempre presente las características de cada entrevistado y sus diferencias para refinar la comprensión. Esta modalidad enriqueció el análisis ya que permitió identificar no solo las semejanzas, sino también las diferencias y los matices en las respuestas asociados a otras dimensiones abordadas. Se tuvieron en cuenta diferencias por género y edad a partir de los dos grupos etarios conformados: de 20 a 24 años y de 25 a 29 años. Cabe señalar que los resultados obtenidos solo son representativos de los entrevistados de la muestra.

El teléfono celular en la vida de los jóvenes

La telefonía móvil ha logrado imponerse de un modo casi universal entre los adolescentes y jóvenes de las grandes ciudades del mundo. Según la “Encuesta Joven 2010” realizada por el gobierno de Buenos Aires, en esta ciudad entre los 15 y 29 años el celular alcanza un 94% de penetración.

En la actualidad, las limitaciones del acceso a un teléfono móvil se han reducido y ya casi no quedan jóvenes que no tengan un celular en ningún sector social (Bringué y Sádaba, 2008). La baja de los precios de las terminales y las diversas opciones de pago, facilitan la adquisición de un celular en todos los sectores sociales. Según Quevedo (2005), el teléfono celular ha dejado de ser un elemento de consumo sofisticado y se ha vuelto un elemento tan extendido que comienza a ser más rara la decisión de no tener teléfono móvil que de invertir en él.

Por otro lado, cada vez son más los jóvenes de sectores medios- altos que acceden a teléfonos inteligentes conectados permanentemente a Internet con un abono fijo, lo cual les permite mantener conversaciones y enviarse mensajes por un chat gratuito, liberándose de las restricciones de costo del mensaje de texto y las llamadas de voz. Esta posibilidad de comunicarse extiende la conexión y acrecienta el volumen de mensajes que se intercambian.

Como herramienta central del “botiquín de primeros auxilios”, el celular se “pega” al cuerpo de los jóvenes junto con la billetera, las llaves y los documentos para emprender los recorridos habituales. Tiene una presencia constante, ligera y mundana en la vida diaria e influye en los hábitos de las redes sociales de los jóvenes y en su relación con los mayores (Castells, 2006; Ito, Okabe y Matsuda, 2005). Los entrevistados desarrollan un procedimiento típico, casi un ritual, que consiste en chequear minutos antes de salir del hogar si la indumentaria está completa:

“El celular creo que es como la billetera capaz, o como las llaves de tu casa, algo que siempre tenés. Cuando salís de tu casa, te fijás si tenés la billetera, los documentos, el celular y las llaves. Son cosas que son fundamentales: las llaves para volver, los documentos para manejar, la plata por si necesitás comprar algo y el celular para estar comunicado” (Adrián, 20 años).

Encontramos que el teléfono portátil es un aparato que se ha naturalizado en muy poco tiempo en la sociedad contemporánea. La mayoría de los jóvenes entrevistados encuentra difícil imaginar una vida sin este y no entiende (y muchas veces tampoco recuer-

da) cómo era posible vivir sin ese aparato: *¿cómo reunirse con amigos sin chequear a cada minuto la demora, el cambio imprevisto de lugar, algún elemento inesperado que haga falta?, ¿cómo avisar cambios de planes a la familia y coordinar horarios de llegada al hogar sobre la marcha?*

“Porque cuando vos creés que algo no es necesario, una vez que lo empezás a utilizar, se vuelve parte, digamos. Yo hasta los 17 años no tuve celular y salí desde los 14, ¿cómo viví esos años? No sé. Y ahora digo, si me sacan el celular, ¿cómo hago para arreglar esto? No tengo idea. Como que me volví... Entré en esa” (Paula, 25 años).

Este artefacto impacta de manera directa en los mundos de vida de los jóvenes, en sus experiencias cotidianas; pero a su vez, los usos y apropiaciones que hacen del mismo están fuertemente condicionados por sus rutinas y ritmos de vida. La portabilidad propia de las tecnologías inalámbricas se adecúa a la movilidad típica que los jóvenes van alcanzando en su crecimiento (Castells, 2006), otorgándoles ubicuidad y translocalidad, pero también configura una especie de “WiFi afectivo” que satisface sus deseos de estar acompañados por su comunidad afectiva (la familia, la pareja, los amigos, los conocidos) de una forma rápida, casual e informal.

Cuatro perfiles de usuarios

A fin de evitar generalizaciones sobre las modalidades de uso del teléfono celular hemos construido una tipología de usuarios considerando las siguientes dimensiones: intensidades de uso del teléfono celular, gestión de la disponibilidad, utilización de accesorios extra- comunicativos y significaciones atribuidas al dispositivo.

La gestión de la disponibilidad alude a que si bien quien tiene celular es un individuo conectado y accesible para su red de contactos, su disponibilidad es potencial ya que dependerá en última instancia de cómo gestione la recepción de llamadas y mensajes, considerando: la emisión (o no) de una respuesta y su velocidad. De este modo, quedaron definidos cuatro perfiles de usuarios: los resistentes, los pragmáticos, los entusiastas y los *heavy users*. Los dos primeros se incluyen en el grupo de “los desaparegados”, y los dos últimos en el de “los aficionados”.

Vale aclarar que lo que se presenta a continuación son avances de una investigación que está en curso y que, por lo tanto, continúan en proceso de análisis. Si bien se han advertido ciertas diferencias por género y franja etaria, no se ha profundizado en ellas en este trabajo. Asimismo, se reconoce la importancia de la personalidad de cada usuario y de su estilo de vida como factores que intervienen en las modalidades de uso del teléfono celular.

En términos generales, parecería que las mujeres entrevistadas son más “aficionadas” que los varones, en tanto son quienes tienen una relación más fluida y permanente con sus contactos. Podríamos decir que el modo comunicativo femenino tiende a ser más amplio que el masculino, y mientras que en ellos la comunicación es más operativa y puntual, entre las mujeres es más radial y vivencial: buscan generar un entorno comunicativo que las acompañe a lo largo de su rutina.

En cuanto a las diferencias por edad, pareciera observarse una tendencia a disminuir la intensidad de uso del celular a medida que aumenta la edad de los jóvenes; sin embargo, esta tendencia es relativa ya que quienes son más grandes son también quienes suelen estar trabajando e incluso ocupando roles que exigen mayor responsabilidad, lo cual se traduce en muchas ocasiones en una mayor atención al teléfono celular. En este sentido, observamos que el trabajo suele ser un factor que tiende a incrementar la intensidad de uso del dispositivo, neutralizando los efectos que puede tener la edad.

Desapegados: los resistentes y los pragmáticos

Los “desapegados” se caracterizan por definir al teléfono celular como una herramienta útil para su vida, pero prescindible. Un objeto que satisface ciertas necesidades pero que ellos controlan y dominan.

Para los jóvenes entrevistados de este tipo, el celular cumple exclusivamente una función comunicativa. Estos usuarios se definen como los “directores técnicos” del artefacto y lo consideran un objeto que está a su merced.

“No le doy quizás tanta importancia. Es más, llego a mi casa, lo apoyo y lo dejo ahí. Es más, hay veces que ni escucho que me llaman. Lo tomo como un instrumento nada más. Lo vería como cualquiera de los otros artefactos que tengo acá en mi casa. Como la tele, el dvd, la compu, la cámara digital. Están en función de mí, están esperando que yo los llame. En cierta manera, usando la metáfora del fútbol, están esperando que yo los llame para entrar en la cancha y espero que cuando entren a la cancha den lo mejor. Pero me están esperando, yo soy el director técnico de esas cosas. No me controlan” (Fernando, 28 años).

Asimismo, suelen ser usuarios “rebeldes”, que pueden tener apagado el celular y responden cuando quieren y pueden de acuerdo a quién sea el emisor y cuál

sea el contenido y/o motivo; son más bien indiferentes y pueden tener con mayor frecuencia el celular apagado o sin crédito, e incluso pueden olvidarlo en el hogar. Los "rebeldes" se caracterizan por filtrar las llamadas y mensajes que reciben, eligiendo cuándo atender y a quiénes responder. Cuando les suena el celular, no corren tras él automáticamente sino que evalúan que están haciendo y si pueden postergarlo de acuerdo con el conocimiento relacionado con el emisor y el motivo de dicho contacto (cuando es posible saberlo). En algunas circunstancias responden inmediatamente, en otras, responden más tarde e incluso, pueden llegar a no responder.

"Me gusta tener la posibilidad de elegir entre atenderte o no. Apagando es como que vos decidís desconectarte y no te encuentran, punto. En cambio con el celular encendido y en silencio, vos decidís si atenderlo o no, o discriminar eso" (Agustina, 25 años).

Estos usuarios identifican una imposición a estar conectados, que alude a la presión externa de la red de contactos (tanto del círculo más íntimo como de sus contactos laborales) quienes exigen cierta inmediatez de respuesta y reclaman, explícita o implícitamente, explicaciones que justifiquen el retraso, la no respuesta y/o el celular apagado. En consonancia con los hallazgos de Winocur (2009), observamos

que esta desconexión e invisibilidad virtual del portador del celular son vividas como signos de alarma y generan inquietud y ansiedad en la comunidad de contactos.

"Me afecta que todo el mundo pueda o pretenda saber dónde estás, pretenda una respuesta automática. Porque prácticamente tengo que dar explicaciones de todo. Porque genera eso el tema de la inmediatez, el tema de contestar en ese momento. Tengo que estar explicando por qué no contesto en ese momento, por qué contesté de una manera determinada, por qué no atendí, por qué sí. Es una explicación constante. Si bien la libertad la tenés de contestar o no, pero siempre va a venir un reclamo atrás.... Estoy bastante pegada al teléfono no porque yo quiera, sino porque sé que básicamente el medio para contactarme con mi novio es el celular y él es un tanto demandante" (Laura, 25 años).

Los resistentes

Dentro de los “desapegados”, los usuarios resistentes se caracterizan fundamentalmente por considerar la posesión del celular como una consecuencia de la demanda externa, tanto de la “comunidad de intereses”, que remite al ámbito laboral, como de la “comunidad afectiva” (Aguado y Martínez, 2006), conformada principalmente por la familia, la pareja, los amigos y los conocidos. En ese sentido, la incorporación del celular a sus vidas no responde tanto a fines propios –expectativas de independencia, privacidad y conexión con los pares–, sino más bien a fines ajenos –necesidad de localización, control y monitoreo de las comunidades de intereses y las comunidades afectivas–. Como consecuencia, estos usuarios no perciben al teléfono celular como un objeto significativo en sus vidas que les satisface necesidades internas, sino como un objeto que responde fundamentalmente a las necesidades que tiene su red de contactos.

*“El celular es dispensable. Lo uso nada más porque tengo la necesidad laboral de usarlo y porque me resulta útil para concretar ciertas cosas. Pero es absolutamente dispensable. No está impuesta la obligación pero me siento en la obligación de tener teléfono”
(Juan Martín, 25 años).*

Asimismo, observamos que los “resistentes” son usuarios que desafían a su red de contactos y que se resisten a ser dominados por la dinámica de funcionamiento de este artefacto, tratando de evitarlo y utilizarlo como “último recurso”. Para este usuario, el celular no le brinda mayor independencia, sino todo lo contrario, lo torna un individuo dependiente que está a disposición de los requerimientos y las demandas de sus contactos.

*“No, justamente lo que te hace es ser dependiente porque me pueden ubicar. Si yo saliera del laburo y hago tuc y no me pueden ubicar hasta el día siguiente a las 8, sería independiente. Pero por donde estoy ahora, no es posible. Y supongo que cuanto más progrese en el laburo, más dependencia voy a tener que tener al celular”
v(Juan, 25 años).*

“Y la verdad, como yo estaba mucho tiempo fuera de mi casa. Terminaba el trabajo, me iba a la facultad y volvía casi a la 1 de la mañana a mi casa. Por un tema de complacer a mi familiar, tener un celular. Di la derecha, compré un celular y vamos a dejar tran-

quilos a mi mamá y a todos los que estaban esperando que llegue a mi casa” (Fernando, 28 años).

Los pragmáticos

Estos usuarios se diferencian de los resistentes por considerar que la posesión del celular responde simultáneamente a fines propios y ajenos. Es decir, declaran que la presión externa ha sido un factor clave para adquirirlo, pero reconocen que es un artefacto útil, que le simplifica sus actividades diarias por su practicidad e instrumentalidad, y le otorgan importancia a los beneficios que perciben por tenerlo: privacidad y conectividad. Sin embargo, están dentro de los “desapegados” porque mantienen una lógica de uso similar a la de los resistentes: son “rebeldes”, regulan con atención su disponibilidad y no les gusta ser localizables.

“Ocupa un lugar no tan primordial pero de mucha utilidad. O sea, lo utilizo porque me parece una herramienta útil pero no estoy pegada a él, no me interesa estarlo. Si se me rompe no me afectaría, no es que saldría corriendo a comprarme otro. Desapego, siento desapego con mi

celular” (Aldana, 25 años).

“O sea, muchas veces suena y no lo escucho. A menos que sea una situación en la que yo sé que me van a tener que avisar algo o ese tipo de cosas, sí. Pero si no, tengo un celular bastante viejo y nada, lo tengo ahí. Cuando suena le presto atención y si no suena, mejor. O sea, no le doy mucha bola” (Paula, 20 años).

Estos usuarios identifican una serie de ventajas del teléfono celular asociadas a la posibilidad de conectar a los otros para resolver en el acto cuestiones que son importantes para ellos y a la comodidad de contar con una herramienta que les permite desde cualquier momento y lugar comunicarse. Pero dado que lo utilizan fundamentalmente para satisfacer sus propias necesidades de comunicación, no suelen tenerlo muy incorporado a sus rutinas cuando no lo requieren y tienden a olvidarlo en el hogar, en el fondo de la mochila o cartera, sin batería o crédito, sintiendo su falta solo cuando necesitan satisfacer un deseo personal.

Aficionados: entusiastas y heavy users

Los “aficionados” pegan el teléfono celular a su cuerpo y lo consideran indispensable y fundamental, casi como una parte de su cuerpo, algo que tienen incorporado a un punto tal que se sienten “desnudos” si no lo tienen. El uso del teléfono es tan intensivo que para ellos aparece como un producto de primera necesidad. Algunos de los jóvenes entrevistados que pertenecen a este subtipo han manifestado que en ocasiones se han sentido “sujetados” al artefacto, perdiendo el control sobre su uso.

“Si no tengo el celular, sentís que te falta algo. Ya como que forma parte de uno. Sinceramente, uno ya lo tiene incorporado. Es como algo que no podés... Es como que estás desnudo si salís a la calle sin celular” (Luz, 20 años).

Los “aficionados” suelen ser usuarios “leales”, que tienden a mantener encendido el celular en cualquier lugar y a cualquier hora y a responder siempre e instantáneamente las llamadas y mensajes que reciben, independientemente de quién sea el emisor y cuál sea el contenido y/o motivo. Están pendientes

y atentos al teléfono porque suelen considerar que el llamado o el mensaje que reciben puede ser importante y urgente y que no tienen otro modo de saberlo que atendiendo, postergando lo que estén haciendo en ese momento. Aun cuando no puedan responder exactamente al pedido que les hagan, dan una respuesta aclarando su no disponibilidad como un signo de cortesía y de respeto al emisor. Esa inmediatez es muchas veces valorada por su red de contactos que lo percibe como símbolo de lealtad.

“No, la verdad que no pasa por un filtro. Ves el mensajito, está ahí latiendo, necesitás abrirlo, necesitás saber qué es. Ya está, ya no me puedo hacer la boba porque ya lo vi. Entonces lo tengo que abrir, entonces lo tengo que contestar. Si lo escucho vibrar, lo siento vibrar, lo primero que hago es agarrarlo. Como que en ningún momento lo dejo para dentro de un ratito” (Lucía, 25 años).

De igual manera, encontramos que el celular es para estos usuarios una herramienta multifunción: agenda, despertador, calculadora, bloc de notas, cámara de fotos, reproductor de música, entre otros. Se refieren al teléfono como un aparato que ofrece un abanico inmenso de utilidades, que les permite estar en varios lugares al mismo tiempo sin perderse de nada y man-

tenerse en permanente conexión con su comunidad afectiva, todo lo cual los hace sentirse acompañados y protegidos. En este sentido, los aficionados valoran la posibilidad de ser localizables y de localizar.

“Estás interconectado con todo el mundo las 24 horas. ¡Como que no te perdés un programa! O sea, te da posibilidades inmensas, sos capaz de saber lo que está pasando en cuatro o cinco lugares paralelos. Y es increíble vos ves... Vas a salir con tus amigos y de repente están todos con el Blackberry. ¡Todos! Y decís ¿para qué?, si ya estás con tus amigos. Pero porque siempre querés estar donde no estás, es increíble, siempre querés buscar algo que no tenés. Entonces estás buscando opciones y esto, lo que te da, es la facilidad de comunicación” (Leandro, 24 años).

“A veces, incluso nos mandamos mensajes diciendo cosas que no son importantes, viste: “acaba de pasar tal cosa”. Es por una cuestión de que... Por ahí nosotros somos así pero sí, por cualquier cosa

es mandarte un mensaje para estar comunicada. Por ahí antes en el colegio nos veíamos todos los días y ahora que terminé y no nos vemos tanto es como también una forma de decir bueno, no la vi hace dos días, por lo menos le mando un mensajito a ver cómo está, cómo le fue en la facultad” (Mariana, 20 años).

Los entusiastas

Dentro de los “aficionados”, los entusiastas se caracterizan por considerar al celular como un aparato que les aporta muchos beneficios, entre los cuales destacan tanto la posibilidad de localizar y de ser localizados. No solo reconocen su utilidad, sino que les gusta sentirse en contacto y al alcance de su comunidad afectiva y definen esto como una de sus ventajas.

“La gran ventaja del celular realmente es que te puedan ubicar, sobre todo lo que es tu casa: mis papás, hermanos y todo eso, y poder estar comunicado todo el tiempo donde estás. Poder en el momento que pasó algo, contar-

selo a alguna amiga, aunque sea una boludés. Siento que es una libertad enorme por el hecho de manejarte solo, yo no aviso donde voy. Estoy en mi casa, la mayor parte del día estoy sola, no llamo a mi mamá o mi papá para decirles “che, me estoy yendo a tal lugar”. Me voy, y cuando llegan a mi casa y no estoy, me llaman y me dicen “¿dónde estás?” (Mariana, 20 años).

Además, siempre que pueden aprovechan todos los accesorios que ofrece el dispositivo: el reproductor de música, la cámara de fotos, el calendario, la alarma, la calculadora, el bloc de notas, entre otros. Les interesa tener un modelo actualizado y valorizan las herramientas que les ofrece.

“Es comodidad y es cierto eso de mantenerte más comunicado. Quizás lo beneficioso que tiene este aparato es lo extra que lleva.

Todas las boludeses que puede llegar a tener un aparato como este. Si me pongo a pensar, lo que te decía antes, todo lo extra que puede tener un celular, por ejem-

plo, cámara de fotos, ese tipo de cosas. Aunque vos me decís: “pero te podés comprar una cámara”, bueno, sí, pero está bueno que en un solo aparato tengas todo. También Internet, esas cosas que puede tener un celular hoy en día. Está bueno que todo se encierre en un solo aparato. Una cuestión de simplicidad” (Fabio, 27 años).

Al operar simultáneamente como un medio de comunicación y un instrumento que incluye varios accesorios, la intensidad del uso aumenta y el teléfono celular se va incorporando rápidamente a la vida cotidiana de este usuario. De ahí que una entrevistada haya dicho que al perder el celular no solo pierde un aparato que le permite comunicarse, sino también todo aquello con lo que ha sido personalizado.

Sin embargo, como veremos a continuación, estos usuarios no son heavy users porque regulan su conectividad y en determinadas situaciones (en el cine, en el teatro, cuando duermen, de vacaciones) deciden desligarse de su teléfono, apagándolo y quitándole atención.

Los *heavy users* (usuarios intensivos)

Estos usuarios que integran el grupo de los “aficionados” se caracterizan por utilizar el teléfono celular en su máxima potencia a un punto tal que el artefacto se convierte –de acuerdo a las palabras de un entrevistado– en la “herramienta de su vida” y les cuesta imaginar cómo vivir sin él. La diferencia con los usuarios entusiastas se encuentra en la intensidad del uso y en la percepción del teléfono celular como un objeto que “todo lo puede” y con el que “todo es posible”. Esta idea muy promocionada en nuestra sociedad parece ser para el usuario una experiencia vivida.

“El celular es como mi mano. O sea, la mano es la herramienta de tu cuerpo y el celular es la herramienta de mi vida. Como que construí mi propio mundo en el celular. Tengo toda mi vida. Toda mi vida está en el celular. Pierdo el celular y me muero”
(Facundo, 25 años).

Los *heavy users* consideran que el teléfono les otorga independencia y que al portarlo se liberan de las restricciones del tiempo y del espacio, multiplicando sus posibilidades al infinito. Se sienten omnipresentes y hasta incluso omnipotentes.

“No me molesta, de hecho, me da la comodidad de poder hacer lo que quiero cuando quiero porque tengo el teléfono al alcance y me pueden avisar. Si me necesitan, sé que me pueden ubicar”
(Magalí, 29 años).

“Tener la posibilidad de que si quiero, me comunico con quien quiero, ¿entendés?, en el momento que quiero. O sea, la instantaneidad que me da el celular. Eso me gusta. Es tener la posibilidad de que si vos querés hacer algo, lo hacés en ese momento. No llegar a tu casa, agarrar el teléfono... No dependés de nada, solo dependés de esto, de vos mismo”
(Facundo, 25 años).

De ahí que siempre tengan su teléfono a la vista y que estén a la expectativa de recibir cualquier tipo de mensaje o llamada.

“Es como que todo el tiempo espero algo. Como que estoy al pendiente de una actualización constante, que alguien me escriba, que me llegue un mail” (Leandro, 25 años).

Al igual que los entusiastas, utilizan casi todas las herramientas que les ofrece el dispositivo y lo consideran fundamental para sus actividades diarias; valoran la ubicuidad que otorga el celular y perciben como un beneficio el ser localizables y poder localizar. Pero a diferencia de aquellos, cuando no lo tienen, se sienten perdidos, aislados, e incomunicados, todo lo cual es visto como negativo. De ahí que estos usuarios nunca apaguen su teléfono celular, ni siquiera cuando se van a dormir. Podemos decir que el temor a la desconexión se asocia al miedo al aislamiento y a la exclusión. Los jóvenes entrevistados de este subtipo creen que si no tienen el teléfono quedarán fuera de su comunidad de afectos.

*“A veces cuando salgo de mi casa y salgo sin celular, vuelvo. Estoy a dos cuadras, vuelvo. No es que “ay, me lo olvidé”. Es como mí, no sé, mi hijito. Vuelvo para estar comunicado durante el día. Si me llaman o uno se aferra a que tiene que tener el teléfono por más que no te llame nadie. Como que te sentís dentro de un... A veces jodemos con mis amigos, estás dentro del sistema”
(Tomás, 27 años).*

Algunos de estos usuarios han observado que esta modalidad de uso intensiva los lleva a ser depen-

dientes de su teléfono y que muchas veces los distrae de las actividades que están haciendo, consumiendo su atención y quedando “atrapados” en la pantalla.

*“Cuando no tenía el celular era más tranquilo, tu mente no se desviaba tanto en algo, no estabas tan dependiente de una cosa. Ahora es terrible. Estás todo el tiempo pensando en eso. No en eso, sino en la posibilidad que te da de que alguien te escriba, que te llame. El celular es como un imán para mí, requiere gran atención mía. Me saca gran atención”
(Leandro, 25 años).*

De acuerdo a Urresti:

“Existe una compulsión que aumenta en estos tiempos que es la que se vincula con Internet, con la necesidad creada de estar en conexión permanente con la red y con las oportunidades infinitas que ofrece, promesa infinita sólo frustrada por la interrupción, el silencio o la ausencia de llamadas,

algo que en estos casos se vive como tragedia, como abandono, como falta de amor” (2008b:4).

Para el autor, este síndrome de no querer perderse de nada y de considerar todo lo que el mundo virtual ofrece, representa oportunidades únicas, siendo ello lo que conduce al temor frente a la desconexión.

Observamos que los usuarios *heavy* users son en general jóvenes que tienen teléfonos inteligentes que les permiten acceder a Internet libremente (aunque pagando un abono fijo) y, de ese modo, extender el abanico de posibilidades que el teléfono les ofrece. Así, tienen acceso a sus cuentas de correo electrónico, a Facebook, a Twitter, a un chat (WhatsApp), a páginas de Internet, entre otros.

Entre la conexión y la desconexión: “uno tiene que sacarse el microchip de la cabeza”

La tipología construida pone en evidencia la diversidad de usuarios de teléfono celular que existen y permite evitar generalizaciones en cuanto a los modos de uso y apropiación de este dispositivo. Identificamos una tendencia creciente a la incorporación

del celular a la vida cotidiana que está acompañada por una serie de mandatos que condicionan los usos: mantener el teléfono permanentemente conectado –y por ende, evitar apagarlo– y estar atento y pendiente a las demandas que la red de contactos hace a través del dispositivo, lo cual se logra respondiendo instantáneamente ante un llamado o mensaje – incluso para indicar la no disponibilidad–. Este código de uso resulta dominante y es internalizado por la gran mayoría de los usuarios de teléfonos celulares a un punto tal que esa modalidad “aficionada” se naturaliza, definiéndose como “natural” y “normal” el estar siempre conectado y atender instantáneamente a los requerimientos de los contactos.

Los jóvenes “desapegados” manifestaron que salirse de esos parámetros de uso considerados “normales” genera preguntas y reclamos de su entorno, a los cuales deben responder dando explicaciones que justifiquen el comportamiento. Asimismo, algunos usuarios “aficionados”, al reflexionar sobre sus usos, advirtieron que están atravesados por una serie de mandatos existentes que han sido incorporados y que operan tácitamente.

“Y como que en un punto lo empecé a entender, que a veces es tanta la demanda que tiene uno desde el aparatito este, que a veces uno tiene que sacarse el microchip de la cabeza –porque en realidad no lo tiene puesto el teléfono, lo te-

*nés puesto vos– y cortar un poco.
Y por ahí no es tan sano contestar
siempre y estar siempre para todo
el mundo, a toda hora, en todo
lugar” (Magalí, 29 años).*

En este sentido, observamos una imposición a “estar conectado” en la sociedad contemporánea que opera bajo la creencia de que la visibilidad es un signo (y una condición) de lealtad a la familia, al grupo de amigos y al trabajo. Coincidimos con Ito, Okabe y Matsuda (2005) en que mientras la desconexión se anuncia, la conexión se asume: se parte del supuesto de que el otro estará conectado y disponible, y se espera que quien se desconecte, lo avise. Esta lógica de funcionamiento dominante hace del teléfono celular una herramienta de control que muchas veces termina estando más al servicio de la comunidad de contactos que a favor de su dueño.

Coincidimos con Winocur (2009) en que la conexión es percibida como una estrategia de cohesión y que, en consecuencia, la desconexión es calificada como una acción de aislamiento, exclusión y desintegración. Para gran parte de los jóvenes entrevistados desconectarse es equivalente a volverse invisible y ese temor los mueve a mantenerse siempre conectados y disponibles. En este sentido, junto a los mandatos que prescriben modos de uso, existe un imaginario sobre la desconexión que opera tácitamente, reforzando la motivación a mantenerse online, atentos a los requerimientos de la comunidad de contactos.

Bibliografía

Aguado, J. y Martínez I. (2006). "El proceso de mediatización de la telefonía móvil: de la interacción al consumo cultural". *Zer*, 20, 319-343.

Bringué, X., Sádaba, C. (2008). *La Generación Interactiva en Iberoamérica: Niños y adolescentes ante la Pantalla*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

Castells, M. et al. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.

Generación B. (2010). *Encuesta Joven*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Ito, M., Okabe, D. y Matsuda, M. (eds) (2005). *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*. Cambridge (Massachusetts): The MIT Press.

Quevedo, L. (2005, noviembre/diciembre). *Ese aparato que todo lo puede*. El monitor de la Educación, 5. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro5/medios.htm>.

Urresti, M. (ed.) (2008a). *Ciberculturas juveniles*. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

Urresti, M. (2008b). "Las nuevas adicciones: nuevos objetos para antiguas obsesiones". *Encrucijadas-Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 44, 54-58.

Winocur, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. México: Siglo XXI.

De la escuela pública a la escuela de los públicos. *Una lectura sobre el Programa Conectar-Igualdad¹*

Capítulo 2



Julieta Armella

Universidad Nacional de San Martín
juli.armella@gmail.com

Diego Picotto

Universidad Nacional de Lanús
dhpicotto@gmail.com

Introducción

*“...Profe, ¿puedo usar el celular para anotar?...”
Matías, 11 años*

*“...No somos adictos: Internet es el medio en que se vive hoy. Es como si en el siglo XIX se hubiera hablado de adicción a la ciudad...”
Daniel Molina, 59 años*

Los festejos del Centenario de la Independencia argentina evidenciaron, entre otras cosas y con sus contradicciones, que el plan había funcionado: con la educación común y universal como cimiento (expresada en la Ley N° 1420 de 1884²), se había conseguido erigir una República que encontraba en el desarrollo agro-exportador su base económica, en la consolidación de la identidad nacional su pilar simbólico-identitario y en la constitución de “ciudadanos” -como producto del pasaje de la barbarie rural a la civilización urbana y del lento proceso de nacionalización de los inmigrantes europeos-su configuración política.

Hoy, cien años más tarde, en el marco del Bicentenario, asistimos a los ensayos de una nueva fundación republicana en condiciones globales: la identidad, el Estado nacional, la misma escuela se ven forzados a repensarse bajo estas nuevas condiciones. El desarrollo agroexportador –a pesar de sus vaivenes a lo largo del siglo—continúa o vuelve a ocupar un lugar central, sobre todo a partir de la producción y exportación de soja y sus derivados. Pero, ¿cuál es el papel de la escuela en esta (re)fundación?, ¿quiénes son los nuevos bárbaros y bajo qué matrices se proyecta civilizarlos?

Es sabido: el nuevo siglo cristalizó el proceso de transformación tecnológica que, desde hace algunas décadas, viene alterando radicalmente las nociones de tiempo y espacio

1- Este trabajo ha sido elaborado originalmente para ser presentado en el Congreso 2012 de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, San Francisco, California, del 23 al 26 de mayo de 2012.

2- http://www.elhistoriador.com.ar/documentos/republica_liberal/ley_1420_de_educacion_comun.php

propias de la modernidad. Una velocidad en incesante aumento que reorganiza los modos de vínculo y percepción de los sujetos en territorios que tienden a virtualizarse. Bajo estas condiciones las instituciones educativas no pueden sino registrar y ensamblar, rehacer su lugar, en este proceso de cambio. Pero, ¿de qué modo y para qué sujeto?, ¿son suficientes las nociones de ciudadano, de individuo o de pueblo para dar cuenta de estas subjetividades que Franco Berardi llama “post-alfabéticas”? (Berardi, 2007).

Si el triángulo pueblo/individuo/ciudadano neutralizaba la barbarie a partir de reconducirla hacia un modelo, hacia una norma, hacia un “uno” que hace de patrón, de medida, ¿qué sucede cuando las subjetividades en juego desbordan estos moldes?, es decir, cuando esta horda de bárbaros deviene multitud des-medida.

En este marco, el gobierno argentino viene impulsando un programa educativo que ensaya replantear la dinámica escolar a partir de anclarla en una lógica multimedia y digital: el ***Programa Conectar Igualdad***.

Declinación local de un modelo que desde hace poco tiempo se disemina a lo largo del mundo. Esta iniciativa se presenta como una de las principales políticas de ***“inclusión educativa y social”*** de la década. Supone, en principio, el otorgamiento de una netbook por estudiante, el desarrollo de una batería de software educativos especializados y la capacitación masiva de docentes. El esperado ingreso de la escuela al siglo XXI a la era de lo digital, al mundo de los ceros y de los unos. Sin embargo, la principal importancia de este programa es que expresa con claridad el esfuerzo denodado del Estado (de lo que queda de aquel Estado que vitoreó su triunfo en el Centenario o que brilló, luego, durante 1940 a 1960) por ponerse a la altura de la transformación subjetiva en curso. Con todo y más allá del evidente voluntarismo: ¿asume este programa el poder demiúrgico de las nuevas tecnologías, su fuerza creadora de mundos y subjetividades?, ¿es capaz de admitir que el pasaje que reconoce al entregar las ***netbook*** –el pasaje a la escritura electrónico-digital—puede tener una fuerza transformadora comparable con aquel otro pasaje, el de la oralidad a la escritura, que reorganizó los modos de ser (percibir-habitar) y dio origen a la Filosofía, a la Historia, a la Literatura, tal como hasta hace poco las conocíamos? (Ong, 1987).

“Generaciones post-alfabéticas”, citábamos a Berardi (2007) líneas arriba. “Nuevos bárbaros” (Baricco, 2006) que con su velocidad congénita arrasan los vestigios de la cultura moderna, de la Modernidad. Los diarios y los escritos de divulgación los nombran “**nativos digitales**”. En números, aquellos nacidos desde la década de 1980. Aquellos para los que “leer” y “estudiar” no significa lo mismo que para sus padres –registran los libros más como objetos decorativos e incómodos que como una fuente de saber. Exponentes obvios de la emergencia y consolidación de nuevos modos de producción y circulación del conocimiento; de insólitas formas de vínculo social (“donde las tecnologías de acción a distancia configuran públicos” –vislumbraba el criminólogo Tarde (2002) –, “masa dispersa” sobre la que fluyen líneas de conexión, subjetividades que se afectan y cooperan). Los jóvenes se dicen a veces con máxima imprecisión. Portadores de un nuevo lenguaje: el de la escritura eléctrica, digital. El lenguaje visual, sobre todo, la **lingua franca** de la primera generación video-electrónica, una generación que ha aprendido más de un aparato electrónico que de su padre y de su madre, concluirá Berardi (2007).

El presente trabajo –segmento exploratorio de una investigación más amplia³– se propone no tanto una aproximación a este mundo subjetivo-digital como al modo en que el **Programa Conectar-Igualdad** se presenta en sociedad leyendo este mundo, haciéndolo suyo, incorporándolo a la escuela. Focalizaremos sobre uno de sus videos institucionales⁴ y algunas de sus publicidades televisivas: sospechamos se encuentran allí evidencias del modo en que la escuela interpela el mundo digital y a sus esquivos nativos.

Padre del aula, Sarmiento inmor(t)al

“Tengo odio a la barbarie popular... La chusma y el pueblo gaucho nos es hostil... Mientras haya un chiripá no habrá ciudadanos, ¿son acaso las masas la única fuente de poder y legitimidad? El poncho, el chiripá y el rancho son de origen salvaje y forman una división entre la ciudad culta y el pueblo, haciendo que los cristianos se degraden (...) Usted tendrá la gloria de establecer en toda la República el poder de la clase culta aniquilando el levantamiento de las masas”.

(Domingo Faustino Sarmiento, Carta a Bartolomé Mitre, 24 de septiembre de 1861)

La conformación del sistema educativo público en la Argentina decimonónica es inmanente a la conformación del Estado nacional: no hay Nación sin

ciudadanos; no hay ciudadanos sin escuela. O, más específicamente, no hay orden y progreso sin la producción de individuos disciplinados que revistan la doble condición de trabajadores productivos y de ciudadanos obedientes.

En ese marco, la Ley N° 1420 de educación común sancionada el 8 de julio de 1884 –junto con la Ley N° 888 de educación común de la Provincia de Buenos Aires y la Ley Láinez de 1905– marca de modo indeleble la conformación de un sistema de instrucción pública de carácter nacional. La escuela primaria, reza la Ley, tiene por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad. Para ello, la instrucción primaria debía ser de carácter obligatorio, gratuito, gradual y acorde a los preceptos de la higiene. El mínimo de instrucción obligatoria exigía, en el contexto de consolidación de la República, un conjunto de materias tendientes a brindar los contenidos mínimos⁵ necesarios para que todo aquel que permaneciera en el sistema educativo pudiera ejercer su papel de ciudadano de la Nación. Así, la sanción de un corpus legal que rigiera en todo el territorio nacional garantizaba la formación de los ciudadanos, tal como el nuevo orden político requería.

La transmisión de la matriz identitaria debía, incluso, trascender el espacio del aula para ocupar un lugar

5- Asignaturas como lectura y escritura, aritmética, geografía e historia nacional y universal, idioma nacional y conocimiento de la Constitución Nacional formaban parte de la currícula obligatoria de la educación primaria.

central en la vida escolar (Arata y Mariño, 2012). Es así como empiezan a instalarse los rituales escolares que irían marcando en la memoria colectiva los principales acontecimientos y símbolos de la incipiente historia nacional. Asimismo, la corriente normalizadora –con fuerte influencia en la imagen de la docencia como apostolado del saber y la educación del ciudadano como misión– fue influenciada por el higienismo: la preocupación por los hábitos higiénicos, alimentarios y sexuales,

plantea Puiggrós, se acrecentó a partir de la llegada de los inmigrantes cuyas prácticas se veían profundamente modificadas (Puiggrós, 2006). El higienismo se instaló en la vida escolar, en sus rituales, en sus maestros, en su organización y en su mobiliario. Nada parecía quedar afuera de ese intento por disciplinarlo todo. Ser ciudadano de la nueva República suponía, necesariamente, un sujeto

disciplinado. Y un sujeto disciplinado suponía, necesariamente, un conjunto de instituciones capaces de producirlo. Una de ellas, claro, era la escuela.

Normalismo, disciplina y educación común, todos debían aprenderlo, gradual y simultáneamente, jun-

tos bajo una única mirada y en un mismo lugar. Todo confluye en lo uno. Crear una verdadera identidad nacional suponía hacer confluír la heterogeneidad en una figura capaz de representarla.

Pero, ¿qué sucede cuando los valores nacionales parecen no tener demasiada eficacia en la conformación de un cuerpo social?; ¿cuándo la apelación al Pueblo no resuena con la misma intensidad que antaño?; ¿cuándo esta matriz identitaria se debilita y deja de ofrecer sentidos fuertes?; ¿cuándo las instituciones que la sostienen (de la escuela al servicio militar) entran en crisis hasta mutar o desaparecer?; ¿qué sucede cuando los sujetos a los que se procura educar no quieren (o no pueden)- aprenderlo todo, ni simultáneamente, ni bajo una única mirada, ni en un mismo sitio?.

De eso es, justamente, de lo que hablamos: de mutaciones para evitar el deceso. El **Programa Conectar Igualdad** es, a cierto nivel, una apuesta tan intuitiva como vigorosa por resucitar la escuela pública de la mano de las tecnologías de la información y comunicación. Aunque quizás para ello la ecuación “joven + tecnología = nuevo alumno” (o su traducción: “escuela + tecnología = aprendizaje”) no sea suficiente.

El problema no está solo en la ineludible distancia entre el joven esperado y el bárbaro real –el de carne y hueso–, ni en cierto modo instrumental para asimilar las “tecnologías”. El problema no está en las figuras centrales de la adición, sino en el “entre”, en la operación, en el “+”. El modo de vínculo y el tipo



de subjetividad que produce como claves del proceso. Una "subjetividad bárbara" que rompe lazos con el pasado (incluso escolar) y reorganiza el mundo a su modo.

Civilización o barbarie 2.0

"...Todo el mundo percibe en el ambiente un Apocalipsis inminente; y por todas partes esta voz que corre: los bárbaros están llegando..." (Alessandro Baricco, Los Bárbaros).

"Ineludible distancia entre el joven esperado y el bárbaro real", acabamos de decir, entre sujeto "inmanente" a la Gran Mutación y aquel que se siente invadido, barbarizado por la horda. Baricco en "Los Bárbaros" busca desentrañar algunas de las dimensiones más expresivas de esta mutación. *¿En qué consiste y de qué elementos se compone esta transformación, al parecer, tan radical que está dibujando el mapa de nuestro presente?, ¿quiénes son estos bárbaros?, ¿qué estrategias se ponen en juego para civilizarlos?*

Casi como una constelación, Baricco (2006) busca unir un conjunto de coordenadas que dan forma a esa compleja trama que arma el retrato de los bárbaros: innovación tecnológica que rompe con los privilegios de unos pocos, abriendo la posibilidad

de ingreso a una población nueva; éxtasis comercial; valor de la espectacularidad como valor intocable; adopción de una lengua moderna como base de toda experiencia; simplificación, velocidad y medianía; acomodo a la ideología del imperio americano y un laicismo instintivo que pulveriza lo sagrado en una miríada de intensidades más leves y prosaicas (Baricco, 2006: 83-84). A la idea de que *entender* y *saber*, supone ir al fondo de lo que estudiamos, a su esencia, la sustituye la convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria dispersa en la superficie: las cosas comienzan por todas partes.

A esta novedosa capacidad de fluir en la superficie, dice Baricco (2006), en el mundo de la red se la llama *surfear*. Navegar en la red. *"Superficie en vez de profundidad, viajes en vez de inmersiones, juego en vez de sufrimiento"*.

Generación post-alfabética propondrá Berardi para dar cuenta de este conjunto humano que comparte un ambiente de formación tecnológico, un sistema cognitivo y un mundo imaginario. *"...Cuando las tecnologías alfabéticas dieron paso a las tecnologías digitales, las modalidades de aprendizaje, memorización e intercambio lingüístico se modificaron rápidamente..."* (Berardi, 2007: 77).

Las formas de funcionamiento de la mente humana se transforman de acuerdo a dispositivos técnico-cognitivos de tipo reticulares, celulares y conectivos. Esta mutación encuentra, quizás, su expresión más

radicalizada en uno de los teóricos que ha aportado a la comprensión del fenómeno de las tecnologías y sus efectos en los sujetos y sus vínculos. McLuhan (1996) sostiene que cuando a la tecnología alfabética le sucede la electrónica y, como consecuencia, a lo secuencial le sucede lo simultáneo, el pensamiento mítico tiende a prevalecer sobre el pensamiento lógico-crítico.

Y que ante esto, de poco sirven las miradas reactivas o melancólicas, estertores de un mundo que languidece; no se trata de mantener con vida al ser humano pretecnológico, sino de que el "*Anthropos 2.0*" pueda desplegar algunas de sus potencias: la empatía, la solidaridad, la colaboración no competitiva, la creatividad y, sobre todo, la sensualidad. Riquezas singulares de los "muchos en tanto muchos" que los vuelven inaprensibles para las fuerzas codificantes del Uno, de la norma.

Del corazón de un pueblo exánime (re)emerge la *multitud*: "...*multitud es la forma de existencia social y política de los muchos en tanto muchos: forma permanente, no episódica o intersticial...*" (Virno, 2003: 12).

El concepto de "multitud" fue un concepto derrotado en un momento central de los últimos siglos, el siglo XVII exactamente, momento en el que el debilitado poder celeste –dominio de la Iglesia católica romana sobre el mundo y sus sentidos– da lugar a formas "materialistas" de organización subjetiva y política. *¿Cómo se organizan las fuerzas de estos mu-*

chos en tanto muchos?, ¿de dónde emerge y por qué vasos circula el poder entre ellos?, ¿cómo se dispone su potencia y sus afectos?, ¿cómo se arma un código de vida en común?

"Pueblo" fue una de las respuestas: el sujeto dilecto de un Estado nacional que organiza (es decir, dota de sentido) la vida en común de los individuos. Y la organiza en tanto fuerza que trasciende a cada uno de ellos, a cada una de estas vidas. Fuerza situada por *encima* que se encarga de diseñar, poner en práctica y reprimir la desatención del puñado de leyes que le dan consistencia al naciente modo de producción y circulación de las riquezas sociales: el capitalismo.

"Multitud" fue la otra respuesta, el reconocimiento de las potencias y de los deseos de los muchos en tanto muchos. La inmanencia asumida como clave: máxima potencia de afectar y de ser afectado. Dinámicas de cooperación, de composición fuerzas, de cuerpos "fuertes" entre pares más que disciplinas, ansias de dominio, obediencia y sumisión propias del Estado-Nación. Pluralidad que persiste como tal en la escena pública, en la acción colectiva sin converger en Uno.

La multitud, según Spinoza, citado por Virno (2003), es el fundamento de las libertades civiles. Hobbes, citado por Virno (2003), en cambio, rechaza el término, considerándolo poco científico y pasional. Es precisamente esa pluralidad la que percibe como máximo peligro para el monopolio de la decisión

política cristalizado en el Estado. Y si hay Estado, entonces hay pueblo. El pueblo, dice Hobbes, es algo que se vincula con lo uno, tiene una voluntad única y, en consecuencia, se le puede atribuir una voluntad única. La "multitud", por el contrario, es inherente al estado de naturaleza, es decir a aquello que precede la institución del "cuerpo político".

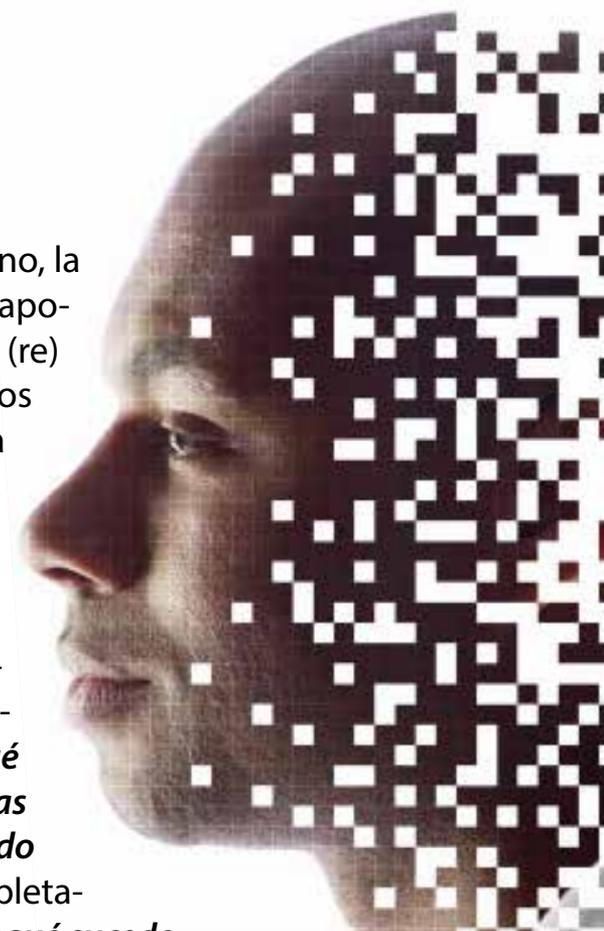
Durante varios siglos predominó, es sabido, la primera. El pueblo será el sujeto de la política moderna: se lo educará, se lo cuidará, se lo sanará, se lo organizará, se lo reprenderá. El pueblo como objeto de los aparatos ideológicos y represivos del Estado, de las políticas sociales, de las Constituciones y Leyes. Actor central de un no siempre beneficioso "contrato social". Cobiado tanto como despezado, incluido tanto como expulsado por ese mismo Estado, o por las formas que este fue cobrando a lo largo de la Modernidad.

Pero su reinado fue arrollado por las fuerzas incontenibles de los bárbaros digitales posibilitando que la **multitud** regrese como elemento decisivo en una reflexión sobre la esfera pública contemporánea, sostiene el filósofo italiano Paolo Virno.

"...Hoy, acaso, estamos en un nuevo siglo XVII, es decir en una época en la cual las viejas categorías explotan y es preciso acuñar otras nuevas. El término Multitud nos obliga a redefinir las formas en que pensamos lo social en nuestro presente..."
(Virno, 2003: 15).

En el fondo, matiza Virno, la multitud no se contrapone al Uno, sino que lo (re) determina. Inclusive los muchos necesitan una forma de unidad, un Uno; pero esta unidad ya no es el Estado, sino las facultades comunes del género humano, como el lenguaje, el intelecto. ***¿De qué modo se potencian estas facultades en el mundo digital?*** O dicho completamente de otro modo: ***¿qué sucede cuando emergen subjetividades que parecen no inscribirse bajo la lógica del Estado Nación, sino estar formateadas al compás de aquello que Tarde (2002) llamó tecnologías de acción a distancia?*** Del pueblo a los públicos, podría sintetizarse, como sujeto contemporáneo. Veámoslo en detalle.

A fin de delinear la noción de **noo-política** (neologismo que remite, al mismo tiempo, al noos aristotélico –la parte más alta del alma, el intelecto–, y al nombre de un proveedor de acceso a Internet) Lazzarato (2006) recupera al poco recordado sociólogo francés del siglo XIX, Tarde (2002) y, particularmente, a su noción de públicos como sujeto contemporáneo. Dirá Tarde, citado por Lazzarato, el "grupo del futuro" –nuestro presente– no es la masa, ni la clase, ni la po-



blación, sino el público. Público como: “...una masa dispersa donde la influencia de los espíritus de unos sobre otros se convierte en una acción a distancia...” (2006: 92)

Se abre, así, una nueva era, según Tarde: la “era de los públicos”; era en la que el problema fundamental no es sino el de mantener unidas a las subjetividades que actúan a distancia, unas sobre otras, en un espacio abierto. Una nueva era en la que el espacio se subordina al tiempo y en la que el bloque espacio-temporal se encarna en las tecnologías de la velocidad, de la propagación a distancia.

Agregaré Lazzarato (2006) que los públicos funcionan, de este modo, por medio de la creación de *mundos*, dejando flotar más que imponiendo –como en el caso de las disciplinas— la individuación. El poder se convierte en, así, en “acciones sobre acciones posibles”. A los “individuos” y al “pueblo” de las sociedades disciplinarias se les superponen los *públicos* de las sociedades de control: públicos que, comandados a distancia, no cesaron de extenderse desde los tiempos en que escribió Tarde (2002)⁶.

“Bárbaros” emergentes de una mutación radical. Subjetividades configuradas en ecologías *post-alfabéticas* y video-electrónicas que surfean en superficies digitales y saltan –sin un sentido lineal ni previsible— de un sitio a otro poniendo en primer plano

la experiencia sensorial/perceptiva, el espectáculo, la velocidad y la conexión. “Multitud” que desborda las instituciones pensadas para contenerla y reorganiza la vida urbana. “Públicos” de mundos proliferantes y diversos gobernados desde la volatilidad y eficacia que otorga la distancia. *¿De qué modo ingresan estas subjetividades en el dispositivo escolar? O, antes, ¿cómo las piensa dicho dispositivo?, ¿cómo dispone sus fuerzas para incorporarlas?* El Programa *Conectar Igualdad* es, sin duda, un modo de disposición de estas fuerzas – o en su propia gramática, una “política de inclusión educativa”–: *¿De qué modo ensaya, justamente, conectar con estas nuevas subjetividades en juego?*

De la escuela pública a la escuela de los públicos

“La verdad es que me siento la Sarmiento del Bicentenario, porque si se revolucionó la Argentina con la educación pública, con la obligatoriedad de la primaria, siento que sucede lo mismo con este Programa que estamos lanzando hoy: Conectar-Igualdad

6- Dice Lazzarato: “En un informe encargado por el gobierno francés acerca de un fuerte conflicto gremial con los empleados temporarios del espectáculo, hay una referencia verdaderamente interesante: en un año, los franceses pasan 63 mil millones de horas formando parte de un público (sobre todo de televisión, pero también de cine, teatro, etcétera) y sólo 34 mil millones de horas en el trabajo. ¿Qué pasa en esas 63 mil millones de horas, una vez que descartamos las explicaciones ideológicas o super-estructurales? Primero, hay producción de valor económico que nos hace salir definitivamente de la producción de valor enunciada por el marxismo. Segundo, se lleva a cabo una nueva forma de gobierno de las almas, nuevas maneras de conducir a los demás, y la constitución de formas de resistencia, la producción de contra conductas” (Lazzarato, 2006: 109)

(...) igualdad que quería Sarmiento para todos aquellos que pudieran y debieran llegar a la escuela". (Cristina Fernández de Kirchner, presentación del Programa Conectar-Igualdad)

En el marco del Bicentenario, durante el año 2010, el gobierno nacional argentino lanzó uno de los programas más contundentes en la batalla por reducir las brechas digitales, culturales y sociales: **Conectar Igualdad**.

Como parte de una tendencia global, el modelo 1 a 1 –inicialmente impulsado por Negroponte (*Director del MIT Media Lab*) a través del programa *"One Laptop per child"*– se ha instalado en la agenda de varios países, entre ellos, de la Argentina. Esta iniciativa propone la producción de computadoras portátiles de bajo costo (en el planteo original, cien dólares) a fin de que su entrega permita disminuir las brechas digitales, sobre todo en los países "menos desarrollados". Entregando una computadora portátil a cada estudiante e incorporándola a la vida escolar en sus múltiples disciplinas, este modelo asume la posibilidad de, por un lado, reducir las diferencias en el acceso a las tecnologías –a partir de diferencias socio-económicas previas- y, por el otro, contribuir a la mejora en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo a un informe del BID, elaborado por Severin y Capota (2011: 7) señala que *"...El término Uno a Uno se refiere a la proporción de dispositivos*

digitales por niño (...) por lo general una computadora portátil (laptop) para facilitar su aprendizaje...". De esta manera, encontramos un desarrollo bastante extendido de este modelo –con distintas variantes: nacionales, regionales o pilotos- en varios países de Latinoamérica y el Caribe (entre ellos Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Paraguay, Perú, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela). Asimismo, varios Estados de Norteamérica lo han implementado, al igual que Afganistán, Australia, Austria, Nepal, Portugal, Ruanda y España. Las formas de diseño, implementación y evaluación son muy diversas en los distintos países en que el programa se ha desarrollado, pero todos mantienen, en líneas generales, la apuesta a la inclusión social/digital a partir de la distribución masiva de computadoras portátiles.

Estas son distribuidas en escuelas secundarias públicas, de educación especial y de institutos de formación docente de todo el país. Una política socio-educativa masiva y de alto impacto que se ofrece como puente entre los conocimientos y valores de "aquella" escuela y las nuevas subjetividades (con sus saberes, habilidades y dinámicas) que la habitan.

Las *netbooks* se disponen, de este modo, como el elemento común entre estudiantes y docentes que reorganiza el mapa de "migrantes" y "nativos" (*¿Quién es "migrante" y quién "nativo" en la tecnología?, ¿Quién es "migrante" y quién "nativo" en la escuela?*). Un gesto –*voluntarista* decíamos en la introducción

de este trabajo— que evidencia los esfuerzos de los Estados nacionales por ponerse a la altura de las transformaciones en curso. Pero, ¿qué tipo de sujetos, procesos y signos de época registra?, ¿y en qué medida este registro asume la radicalidad de las transformaciones? (o, como decíamos, “el poder demiúrgico de las nuevas tecnologías, su fuerza creadora de mundos y subjetividades”).



Inapropiado sería ensayar una respuesta terminal del tipo “asume” o “no asume”: los procesos sociales, en este caso de transformación de las dinámicas pedagógicas a partir de la incorporación de nuevas tecnologías, suelen ser siempre mucho más complejos. Pero necio sería negar la existencia de un conjunto de tensiones, de elementos heterogéneos y muchas veces contrapuestos, que atraviesan

este programa. Tensiones, sobre todo, entre conceptos, valores y dinámicas de la (vieja) escuela y conceptos, valores y dinámicas propios de las (nuevas)

tecnologías de la información y la comunicación.

Para ingresar sin más mediación al análisis de los spots publicitarios y en el video institucional del **Conectar Igualdad**⁷, partamos de destacar algo que aparece como un axioma de este programa, pero que es al mismo tiempo una suerte de cliché contemporáneo: la sociedad “mejora” a partir de la introducción de la tecnología⁸.

Sustentada en esta “verdad” más repetida que pensada, la incorporación de las netbook a la vida escolar se presenta centralmente bajo la imagen de la “herramienta”.

Es sabido: una herramienta es un objeto elaborado a fin de facilitar la realización de una tarea mecánica que requiere de una aplicación correcta de energía, de fuerza física. Las tareas, las condiciones en las que estas se realizan y las fuerzas en juego son “previas” a la herramienta: es un elemento exterior) a la realidad (dada) sobre la que mostrará su eficacia. Si el “aprender” como acción central de la escuela moderna puede ser asociado a una “tarea mecánica”, ¿sucede lo mismo con el tipo de vínculo que ofrece una máquina conectada a Internet? Dicho de otro modo, ¿en qué medida esta imagen de la “herramienta” enriquece o empobrece el despliegue de capacidades psico-cognitivas (como el “descubrimiento inducti-

7- <http://www.youtube.com/watch?v=V1oY7YiNJM4>

8- Este lugar común de nuestras sociedades suele vincularse de modo consistente a otro, más bien impulsado por el mercado: la vida cotidiana es más confortable y placentera si incorporan repetidamente dispositivos tecnológicos.

vo” –es decir, la capacidad de descubrir, de encontrar la información más que incorporarla bajo el modo de la explicación escolar) que llevan inscriptas las nuevas tecnologías? En síntesis, ¿está a la altura esta concepción “instrumental”, incluso externa, de la tecnología del complejo proceso de su incorporación a la dinámica escolar?

La insistencia de los videos en la idea de la “transmisión del conocimiento” (eje fundante de la pedagogía moderna) y el convite candoroso (“podés visitar museos, bibliotecas, universidades y tener todo el contenido multimedia en tu computadora”) no dejan demasiado lugar a dudas⁹.

Si asumimos la radicalidad de los cambios, tanto socioculturales como subjetivos, insistir en las netbook como meras *herramientas* (casi como sustituto natural del jubilado “manual”) no parece lo más atinado. E incluso deviene falsa promesa cuando conecta con aquella (frágil) verdad que comentábamos líneas arriba: la incorporación de la “herramienta netbook” va a producir un buen aprendizaje. “...*El proceso didáctico mejora muchísimo. Un aprendizaje a través de lo que a ellos les gusta...*”, comenta una docente sobre el programa en otro de los videos¹⁰.

En ese marco, los mismos videos presentan la ecuación “joven + tecnología = nuevo alumno” (o escuela

+ tecnología = aprendizaje) como un piso sobre el que la escuela avanza hacia un próspero futuro. “*Hoy se hace realidad el sueño de muchos adolescentes y jóvenes. Llega a sus manos una de las herramientas más importantes para ayudarlos en las tareas escolares...*” “... *permitiendo que los jóvenes de toda la Nación se encuentren unidos y comunicados, construyendo un futuro mejor para todos*”¹¹.

Otro modo en que se evidencia esta misma tensión es en el modo en que las netbooks son presentadas al mismo tiempo como signo de época (los jóvenes no pueden vivir sin ellas) y como “puerta de acceso al futuro”: hay un futuro –próximo y prometedor– al que los jóvenes pueden acceder por “la puerta grande”.¹² Pero, *¿Por qué el Programa sitúa en el futuro una realidad que es el más irrefutable presente?*

Y más allá de la temporalidad del suceso, *¿no es demasiado cándida la asociación jóvenes – tecnologías – futuro (“Los jóvenes de hoy que viven en un mundo de información instantánea, de entretenimiento, de comunicación y de conectividad”, reza el video institucional)?; ¿en qué mundo viven, entonces, los adultos (padres, directivos, docentes)?; ¿En el mundo en el que Sarmiento ofrecía gorriones y maestras, para los civilizados, y azotes y balas, para gauchos e indios o en el que se inspiró Manuel Gálvez –otra vez el Centenario– cuando dio vida a La Maestra Normal?*¹³

9- <http://www.youtube.com/watch?v=zs6FQ95oOY&feature=relmfu>

10- <http://www.youtube.com/watch?v=M4R3RhdwLOk&feature=relmfu>

11- <http://www.youtube.com/watch?v=zs6FQ95oOY&feature=relmfu>

12- Nótese ese curioso entrecruzamiento entre futuro (que es en realidad el presente) y futurismo expresado en la imagen de un cóndor andino sobrevolando el aula: <http://www.youtube.com/watch?v=gPdMBQihpFE&feature=relmfu>

Y más que cándida, “exterior”: el insistente apelativo jóvenes parece nombrar, de modo edulcorado, a los bárbaros, aproximarse de forma desproblematizadora a una generación que no usa la tecnología, sino que se configuró subjetivamente en ella.¹⁴ Sin embargo, ese mundo que habita la escuela hoy poblada (incluso, saturada) de tecnología (las net, pero también celulares, MP3, reproductores de DVD, proyectores y miles de etc. que aumentan en paralelo al nivel socio-económico) y de comunicación, no es sólo el de los jóvenes, ni queda en el futuro. Es más bien territorio común de un inquietante presente.

Bajo esas condiciones, las **netbook** son menos una herramienta que un “caballo de Troya”: son inescindibles del mundo, de las lógicas, de las subjetividades que producen y conectan. Su uso instrumental no solo parece empobrecedor, sino directamente impracticable.

Insistimos ya como cierre provisorio: la máquina es menos una herramienta que una extensión de la vida misma, una extensión de las manos que nos permiten escribir, de la vista y del oído para ver y escuchar, pero sobre todo, de la memoria (que multiplica nuestra capacidad de “recordar”, de traer información pasada a nuestro presente) y de las capacidades afecti-

vo-comunicacionales (que potencian las modalidades de vinculación social). Reducir esta complejidad al escueto mundo de los utensilios no hace más que evidenciar cierta miopía sobre la profundidad de los cambios.

Palabras finales

*“Ayer logré conciliar el sueño recién a las once de la mañana, dormí más de doce horas y me levanté de noche. Un minuto después me senté frente a la computadora. El Mozilla seguía abierto igual que la última sesión: Hotmail, Yahoo, Gmail, Facebook y dos archivos de Megavideo con el corte de los 74 minutos de espera, por no ser un usuario pago. Pongo refresh a todo (...) Ayer me mentí, hoy tampoco es el día en el que cambio el rumbo de mi vida, ni mucho menos”
(Sagrado Sebakis, Gordo, 2012)*

13- Si se quiere, estas tensiones que ensayamos evidenciar tienen también su correlato en el nivel de lo conceptual: el reconocimiento (al menos discursivo) de la profundidad de las transformaciones convive con la apelación constante (en los videos, en los discursos de presentación, en el proyecto escrito) a categorías “clásicas” de la sociología política (ciudadanía, participación) o de la educación moderna (transmisión del conocimiento).

14- Evitamos conscientemente tomar como objeto de nuestro análisis el spot publicitario (http://www.youtube.com/watch?v=JAooadba_kg) que presenta –bajo la forma de videoclip y con altas dosis de psicodelia– a un conjunto de jóvenes bailando al ritmo de la muy acorde canción “El Estudiante” (1991, Pipo Cipollati), mientras miran una pantalla y tocan un teclado. ¿De qué forma se está dando cuenta de la nueva “realidad pedagógica”? ¿y qué es exactamente lo que están haciendo?, ¿estudiando?, ¿festejando el día del estudiante?, ¿ambas o ninguna? Quizás lo que mejor expresan estas secuencias de jóvenes medidamente sonrientes moviendo sus cuerpos al ritmo de la música sea esa extraña pero muy actual apelación al entretenimiento y la diversión como variable central de nuestra vida presente (comer postrecitos es divertido, lavarse los dientes también lo es, tan divertido como leer un libro o como estudiar). Diversión que, una vez más, tensiona la escuela.

En “¿Qué es un dispositivo?” se propone que:

*“Lo actual no es lo que somos sino más bien, aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en lo que nos estamos convirtiendo: la parte de la historia y la parte de lo actual”
(Deleuze, 1990: 3).*

En este trabajo, de alguna manera, hemos ensayado este ejercicio. Pensar cuáles son las condiciones de nuestro presente para encontrar en él “aquello” en que nos estamos convirtiendo, aprehender la parte de lo actual. Y, quizás, el **Programa Conectar igualdad**¹⁵ es en algún punto una bisagra: vislumbra la novedad, aquello que estamos siendo, pero no deja de mirar –incluso con cierta melancolía– la parte de la historia:

- Reconoce subjetividades capaces de hacer y pensar en condiciones de velocidad y conexión, pero propone una dinámica que supone una capacidad de atención relativamente inagotable.



- Advierte la facultad de aprendizaje inductivo e intuitivo, pero insiste en la importancia de la **transmisión** del conocimiento.
- Reconoce a los públicos, pero interpela al ciudadano.
- Registra a la Multitud, pero reclama al Estado.

Insistimos, las condiciones de posibilidad (y de eficacia) del **Programa Conectar-Igualdad** no se vinculan tanto con la revolución científico-tecnológica como la posibilidad de reconocer –y trabajar con– las mutaciones subjetivas que la posibilitaron. Incluso en su radicalidad. Como dijo alguna vez un filósofo del hondo bajo fondo: “el futuro llegó hace rato”.

15- <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

Bibliografía

Arata, N. y Mariño, M. (2012). *La educación en Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Baricco, A. (2006). *Los Bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Selección. Buenos Aires: Anagrama.

Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?". *En, autores varios, Michel Foucault filósofo*. Barcelona: Gedisa

Lazaratto, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires, Tinta Limón Ediciones.

Mcluhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Las extensiones del ser humano. Barcelona: Paidós.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: FCE.

Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina*. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

Severin, E. y Capota, C. (2011). *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y Perspectivas*. Informe BID. Recuperado el 22 de enero de 2013, en el sitio web: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>

Tarde, G. (2002). *Fragmento de historia futura*. Barcelona: Abraxas.

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.

Las relaciones entre tecnologías, información, comunicación y educación

Capítulo 3



Sandra Roldán

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
srolda@uaco.unpa.edu.ar/

Lucas Bang

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
dhpicotto@gmail.com

Introducción

El mundo parece apuntar a la expansión de nuevas tecnologías para el consumo de información. La imagen de la interconexión de lo económico y lo cultural, a veces armónicamente y otras de manera conflictiva, configura un mundo donde las Tecnologías, la Información y la Comunicación (TIC) son presentadas como una “nueva” materia prima del aparato productivo-cultural y un elemento importante de biopoder contemporáneo (Bretton; 1999).

La tensión de la “sociedad del saber” y las “sociedades de la información” (Becerra 2002) en torno a la cultura ha quedado absorbida en la noción de Sociedad del Conocimiento, donde la conjunción de la tecnología, la información y la comunicación producen un aumento de producción y difusión de contenidos culturales a gran escala, producto de una convergencia de industrias de origen diverso como la televisión, la informática y las telecomunicaciones aplicadas a medios. Los “nuevos” medios (dispositivos), la televisión satelital, los celulares, Internet, MP3 y MP4, cámaras fotográficas digitales, videojuegos, videoclips y toda sus mixturas¹⁶ han generado la fusión del aparato productivo cultural. Siguiendo la línea argumentativa de la fusión del aparato cultural desde las TIC se caracteriza en el sentido de que, todo soporte **tecno- tecnológico** puede ser sustrato constitutivo de la conciencia misma porque es una exteriorización y una especialización de la experiencia.

En esta sociedad el complejo industrial mass-mediático de la información, la entretención y las telecomunicaciones está convirtiéndose rápidamente no solo en el principal sector de la economía postindustrial, sino que está en tren de convertirse en el eje de una nueva estructuración de la conciencia del mundo. Nuevos espacios y modos de socialización de una comunicación mediada por la tecnología, que según se referencia produce aislamiento, interactividad, ansiedad, percibe de manera diferente el sentido del espacio, del tiempo

16- Las cámaras fotográficas digitales que también tienen la capacidad de grabar, los celulares multifunción, etc.

17- Cómo zona donde se articulan los procesos de producción de sentidos de los sectores dominantes con los de producción de sentidos de los sectores dominados (Barbero2000)

y el cuerpo; coexiste con otros modos de socialización (sentidos sobre el espacio, el tiempo y el cuerpo) que provocan el libro, la radio, la televisión, el cine, entre otros. En la sociedad mediatizada la mediación¹⁷, es **“...indisociable de una técnica y una configuración particular y de una forma de relacionarse subjetivamente siendo el dispositivo el lugar donde operan los intercambios discusivos...”**. (Traversa, 2000: 15)

Entonces, la discusión sobre los usos de la apropiación tiene su base explicativa desde los usos de apropiación personal y social de los medios y los recursos –en especial de las tecnologías- como una doble apropiación. En el que la **“...apropiación técnica como dominio de la información y el control sobre técnicas y objetos, en otras palabras, sobre el entorno. Y apropiación simbólica como dominio de la expresividad y la comprensión, como formación de la intersubjetividad...”**.

Bajo estas relaciones estructurales e instrumentales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación producen sentidos del mundo donde las herramientas de búsqueda y de manejo del entorno son claves para aprender en ese mundo. Se pregona que la información circula velozmente por la autopista y que transitándolas encontraremos los conocimientos de los que podremos apropiarnos, leerlos e intercambiarlos. El imperativo consiste en buscar, saber buscar y mientras se busca, el sujeto encuentra su propia orientación.

En esta época del mundo se buscará la posibilidad de ser cada vez más “autónomo” y “autogestivo”, donde la disciplina pareciera que debe ir cediendo lugar al autocontrol y a la regulación entre pares. En estos territorios de búsqueda, siempre habrá que participar y para esto uno debe estar preparado, debe estar informado, actualizado. Se nos invita a buscar la ubicación del “yo” en un nosotros.

En este escenario, docentes y estudiantes son llamados a construirse desde lógicas flexibles y participativas, desde las pedagogías de las competencias en educación (Mertens, 2001) y la pedagogía de la participación en la comunicación. Así, la educación está asociada a la idea de competición entre los sujetos donde se compite con otros, pero no con todos. A su vez, la comunicación invita a participar de ese evento, a ser parte, a dejar algo del ser en ese proceso. Y por último, la tecnología presentada como memoria de la experiencia y no solo en su relación con el trabajo y el ocio.

Ante tales interpelaciones, nos interesa en este trabajo pensar cuáles son las líneas de sedimentación de ambos discursos y las líneas de fuga que pueden encontrarse en el dispositivo pedagógico y en especial, qué variaciones se pueden encontrar en los espacios urbanos según sea la fuerza de la fragmentación social. Para ello, analizaremos las respuestas que brindarán docentes y estudiantes ante una encuesta que fuera aplicada a toda la provincia de Santa Cruz.

La muestra consistió de 3.445 encuestas en 25 escuelas de Educación General Básica (EGB). Se tomaron 2.790 encuesta a estudiantes, 117 a docentes y 538 a padres. El diseño y elaboración de la muestra se realizó según criterios de maximización de semejanzas y diferencias teniendo en cuenta:

- 1) El patrón territorial: distribución urbana de la población en los distintos departamentos y localidades, NBI (necesidades básicas insatisfechas) por departamento (formas de organización territorial de la provincia que contiene localidades)
- 2) El mapa socio-demográfico y educativo con base en un sistema de georeferencia teniendo en cuenta la morfología urbana del sistema educativa, el índice de privación material de los hogares con relación a tasa de repitencia y de no promoción, tasa de deserción y retención, tamaño de matrícula de las escuelas y emplazamiento territorial de las escuelas en la localidad.

Entonces, pensar la relación comunicación, educación, tecnología y cultura desde las cuestiones territoriales y de accesibilidad nos permitirán entender que la educación, desde fines del siglo XX está dejando de ser un espacio para la normalización de las conductas, para volverse, en cambio, un espacio que agrupa poblaciones homogéneas al punto de convertirse en el espacio social clave para la metropolización selectiva (Grinberg, 2008), donde la experiencia escolar adquiere particularidades muy diversas según las lógicas de la fragmentación social y urbana.

Buscar... en los instrumentos tecno-comunicativos

La fuerte masificación y popularización de los instrumentos tecno-comunicativos que se impulsaron en 1990 con la aparición de las tecnologías numéricas o digitales anuncian constantemente nuevas aplicaciones, nuevas funciones del instrumento generadas y transmitidas desde la lógica empresarial. Aquí las estrategias de comunicación y marketing ponen en juego, desde las tendencias del mercado (saber lo que se busca) hasta cómo hacer circular esa información (para construir mercados) el control de la imaginación colectiva para la construcción del mundo. En la sociedad mediatizada, esta tecnología muestra las aplicaciones (servicios) que proponen o manipulan el contenido; su movilidad y portabilidad (telecarga, digitalización, copia), lo que permite la transferencia como la interactividad de las terminales. Se intenta que el sujeto consuma información y para esto es necesario expandir los instrumentos técnicos comunicativos.

Dicha expansión puede verse en el **cuadro 1**, donde el medio televisivo es el de mayor presencia en los hogares siendo significativo, ya que en el porcentaje más bajo se encuentra el acceso a conexiones de Internet. Respecto de la TV, una amplia y vasta bibliografía ha problematizado los efectos del consumo televisivo considerándola como el “esqueleto” de la nueva sociedad. Ni mala ni buena, ni boba ni

inteligente, ella está presente no solo en los hogares, sino en múltiples lugares de nuestra vida social. Pero si de comunicación e información hablamos, nos interesa recordar junto a Derrida y Stiegler (1998: 15-18) que si bien la realidad nos llega a través de una hechura ficcional, la “información” es un proceso contradictorio y heterogéneo razón por la cual el autor nos advierte que *“...por más artificial y manipuladora que sea, no puede esperarse que la artefactualidad se rinda o despliegue a la venida de lo que viene, al acontecimiento que la transporta y hacia el cual se transporta...”*.

Cuadro 1. Disponibilidad de elementos tecnológicos-comunicativos en el hogar de los estudiantes en porcentajes

Soportes	Sí	No	NS/NRT	otal
Computadora	76.4%	21.7%	1.9%	100%
Internet	41.9%	56%	2.1%	100%
Celular	85.8%	12.8%	1.4%	100%
TV	97.3%	2.5%	0.2%	100%

Fuente: PICTO UNPA 31222/08

Respecto de Internet y pese a todos los anuncios de su masividad, resulta claro que no toda la población escolar accede a lo que ofrece para consumir. En palabras de Becerra (2003) estamos en una época donde el “*peaje*” es una característica de esta sociedad de autopista, donde para acceder (pasar) hay que

pagar. De aquí que las políticas educativas respecto a ampliar la conectividad desde las escuelas, resulten significativas aún cuando hasta el momento solo se haya implementado para el nivel secundario, siendo dispar en las jurisdicciones que aún continúan con el tercer ciclo de EGB.



Pensada la industria cultural y del entretenimiento como un gran dispositivo de producción de subjetividad y encauzamiento de las conductas, el "biopoder" actúa considerando a la infancia y a la adolescencia como un público susceptible de ser transformado en consumidor o generador de consumo, lo que Bustelo (2007: 58-99) denomina "capitalismo infantil". Esto implica que el sujeto hace propio las normas y valores y al hacerlo normaliza las prácticas cotidianas. Pare-

ciera ser entonces, que el sujeto con la tecnología se adapta a la relaciones de funcionamiento y de uso que se construyen en el tiempo, siendo la publicidad una de la encargada en mostrar la relaciones de funcionamiento.

Cuadro 2. ¿Para qué utilizan la computadora los docentes y estudiantes en casa?

Para qué utilizan la computadora	Docentes	Estudiantes
Vinculado al uso de las tareas escolares/profesión	81.2	9.4
Vinculadas a la comunicación "virtual"	2	33.9
Vinculadas a los juegos	0	16.4
Vinculadas a buscar la información	8.9	24.5
No responde	7.8	6.4

Fuente: PICTO UNPA 31222/08

Si miramos el **cuadro 2**, la gran diferencia radica en los usos que le dan los encuestados en las casas por parte. En el caso de los docentes los usos vinculados a la profesión se ubica por encima de las demás actividades con un 81,2 %. Pareciera que estamos en presencia de docentes que usan la computadora en sus casas como una herramienta de trabajo. En cambio en los alumnos, el mayor uso se concentra en las actividades vinculadas a la comunicación virtual con un 33.9%, seguido por actividades vinculadas a buscar información y luego a los juegos. Sobre este último punto es necesario decir que constituye un modo de comunicación habitual en las sociedades globalizadas, lo que no supone el reemplazo del contacto personal, como se suele aludir nostálgica y

apocalípticamente. Ambas formas –virtuales y corporales - conviven y construyen subjetividades, lenguajes y signos, entre otros.

Ahora bien, si nos detenemos en las conductas de los estudiantes **¿Se mantiene constante el tipo de uso de Internet en los distintos territorios de la provincia?** Si miramos el **cuadro 3** podemos ver las diferencias. En el caso del patrón compacto (es decir centros urbanos caracterizados por fuerte segmentación social siendo los más poblados de la provincia), que los/as estudiantes usen la computadora para juegos y que este uso sea “homogéneo” en todos los niveles socioeconómicos, permite pensar los efectos de la industria cultural que ha promovido ciertas utilidades de la computadora, al punto de pensar que las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en especial el ordenador, han traído consigo nuevas

técnicas del hacer, saber, sentir, una pragmática del lenguaje que cambia los modos de relatar y narrar, prometiendo representar una transformación de la escena urbana y de las relaciones interpersonales.

En cambio, en el patrón disperso, el comportamiento respecto al uso es “heterogéneo” en los diferentes niveles socioeconómicos, pues dentro del patrón, los mayores porcentajes se concentran en buscar información (Bajo IPM), juegos (MEDIO IPM¹⁹) y en tareas escolares (ALTO IPM). De esta forma y según los resultados, vale repensar las expresiones de carácter universal que presuponen un sujeto ideal y homogéneo, ya que los usos de Internet no se presentan homogéneos en la población estudiantil según el territorio que habitan.

Cuadro 3. ¿Para qué utilizan la computadora estudiantes en casa, según patrón territorial?

Estudiantes	Patrón compacto				Patrón disperso			Total
	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Medio Alto IPM	Alto IPM	Bajo IPM	Medio Bajo IPM	Alto IPM	
Tareas escolares	17.6	19.4	10.5	22.6	17.2	21.4	22.6	19.5
Vinculadas a la comunicación virtual	23.5	20	26.2	17	9.3	17.4	11.4	19.1
Juegos	30.8	34.1	36.9	31.5	23	28.7	21.3	30.4
Buscar información	17.9	14.9	14.8	16.2	27.9	18.7	14.8	18
No responde	10.2	12.5	1.6	12.8	22.6	13.8	26.2	12.9
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente:
 PICTO UNPA
 31222/08

19- IPM es el índice de privación material de los hogares que nos permite saber la condición material y social de los sujetos. En los altos IPM se ubican los más necesitados.

Si hasta aquí intentamos describir los usos de la computadora en los hogares, el siguiente paso consiste en saber qué papel juega Internet en el proceso educativo desde la mirada de los docentes al responder en la encuesta: **“¿recomiendan el uso de Internet a sus alumnos? y ¿Para qué?”** Aunque un alto porcentaje (81,2%) recomienda el uso de Internet a los alumnos, notamos que la mayoría de las respuestas determinan una función expresada en: buscar información, investigar o ampliar contenidos. Es decir, se manifiesta como una forma de ampliación de los contenidos, como una pura recepción individual de información donde no se establecen pautas fijas ni criterios de validación de contenidos.

Esta forma iguala el contenido con la información y a esta con el conocimiento, pero desde un lugar individual sin proponer las “formas de producción de conocimiento” que el discurso protic impulsa desde el aprendizaje colaborativo o la inteligencia colectiva. **¿Será entonces que la computadora e Internet son consideradas por los docentes como parte de las formas de comunicación ligadas a la vida privada, utilizadas más en los procesos productivos y administrativos antes que en el proceso escolar?**

Si bien, luego profundizaremos sobre la confusión entre contenido, información y conocimiento, nos interesa seguir avanzando con la recomendación

del uso de Internet. Configurar un recorte espacio-temporal de sentido que nos permita interpretar la realidad más allá de los datos, nos lleva a analizar la enunciación desde sus condiciones sociopolíticas, sus funciones pragmáticas y de acciones lingüísticas conectadas a acciones no lingüísticas. Como sabemos, la enunciación no es individual sino colectiva (Ducrot 1986) donde lo dicho y lo no dicho en el enunciado expresan las condiciones de producción que instaura la relación lenguaje - **poder**. En consecuencia, cuando analizamos las respuestas de los docentes que afirman NO recomendar el uso de Internet, encontramos un grupo que referencia la importancia del libro en el proceso de transmisión de la cultura con expresiones como: **“Creo que es más sano un libro. (...)Me gustaría que pasaran más tiempo leyendo libros, que en lectores pasivos”**.²⁰

Todo discurso tienen su origen y va dirigido a alguien; y en este caso estos enunciados son una expresión de resistencia a los relatos que anuncian la “desaparición del libro” en el proceso de transmisión de la cultura. Desde el lugar del contra-discurso, se privilegia aquí la lectura lineal que ofrecen libros y manuales con un orden y sistema de referencias claros “que pregona una forma tradicional de producir conocimiento” (Arabito, 2005: 12). En estas expresiones se manifiestan órdenes (...**que agarren un libro, hay que leerlos...**) corrección (...**es más sano, no perder el contacto..., prefiero la biblioteca...**) y sen-

20- Comentario expuesto por docente entrevistado.

tencias (*se convierten en lectores pasivo...*); es decir, diferentes funciones pragmáticas del enunciado entendidas como “operadores de encauzamiento” (Ducrot, 1978).

Ordenar, sentenciar, corregir y enseñar son acciones que remiten a enunciados singulares que operativizan agenciamiento concretos. En este caso, el lenguaje tiene un doble aspecto en su sistema semántico, la pragmática se encarga de ponerlo en función, al ser un medio de transmisión de información y también un medio de acción sobre los seres.

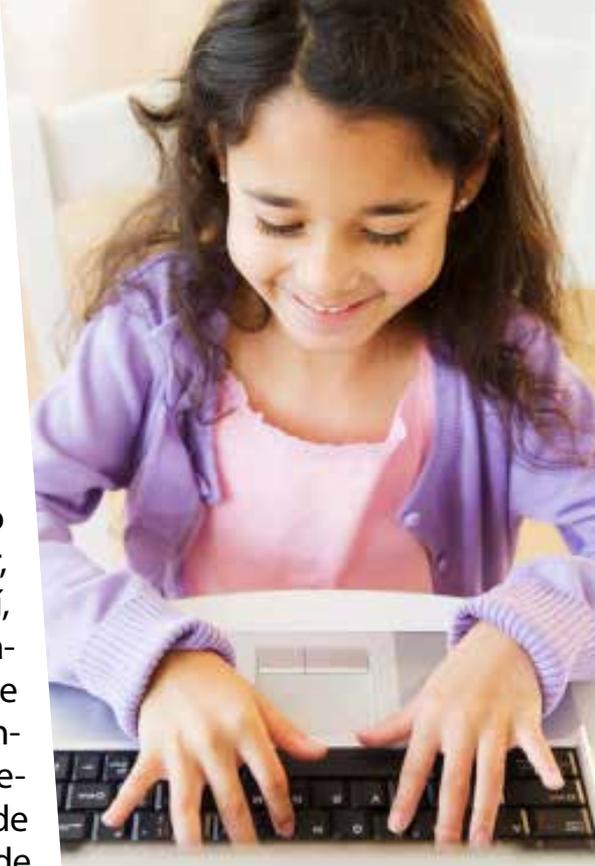
Otras de las expresiones encontradas nos remiten a la supuesta falta de control que hay en Internet. Pareciera ser que aquí los sujetos “navegan en un mundo” que no es apto para menores, donde se puede circular libremente sin posibilidad de restricción, pero con peligro para ellos. Las expresiones aquí encontradas nos remiten a que:

“En la mayoría de los casos no disponen del control de sus padres, hay secciones que no son aptas para ellos, porque es muy amplio el espectro, a los de séptimo no, por los peligros”.

Estos enunciados, a la luz de la noción de performatividad permiten observar una pretensión de llevar a cabo determinadas acciones con palabras. En este sentido,

la acción de los docentes o la intención de esa acción presuponen un acto de cuidado hacia la infancia debido a que Internet es presentado como un espacio que se puede recorrer, pero no sin peligros. Así, se construye un enunciadador adulto que establece relaciones de fuerza frente los enunciados que remiten a un mundo donde las TIC generan rasgos de culturas pre –figurativas cuya característica principal es el reemplazo de los pares por los padres.

Por último, las expresiones “solo imprimen información y no saben manejar la compu”; nos remiten a la idea de uso. En relación a la primera podemos suponer que esa acción de imprimir información es equiparable a cortar y pegar, o seleccionar la primera información que aparece en los buscadores. Tal vez esta acción puede ser relacional en el contexto de los discursos donde se refieren a los jóvenes como parte de la pérdida de la “cultura del esfuerzo” debido a un facilismo que la cultura consumista genera. En relación a la segunda, el argumento se desplaza hacia los estudiantes puesto que la razón por la cual no se introducen las TIC deviene de las capacidades del sujeto de la educación. En ambos casos sea porque el objeto en sí mismo, Internet, solo sirve para imprimir o el sujeto desconoce el uso, se encuentra la razón por la cual se



justifica la no introducción de las TIC. Como telón de fondo en lasse puede escuchar el deber ser de la educación respecto de las tecnologías de la misma en el actual contexto.

Por lo tanto, el análisis de las expresiones nos permite entender que la enunciación tiene que ver con *"... el momento de la emisión, el lugar y el ámbito de percepción del emisor, las presuposiciones sobre los conocimientos y capacidades del emisor..."*. Estas variables son perceptibles en la sintaxis discursiva gramaticalizada, a través de un sistema de creencias o de una forma de ver el mundo, que a su vez corresponde a dispositivos ideológicos, a partir de los cuales se establece la manifestación discursiva. El análisis de las expresiones desde una mirada sociopolítica, pragmática y de relación entre las acciones lingüísticas y no lingüísticas, nos permiten entender que los enunciados no son solo descriptores del mundo o simples normas que los individuos respetan y obedecen, también son parte del modo en que los seres humanos son gobernados y su papel se define en las prácticas que (en ellos y por ellos) se producen.

Comunicación y educación a principios del siglo XXI: participar y competir

La palabra participación ha sido lugar de discusión en la construcción del campo comunicación-educación desde 1970 hasta la actualidad, porque su significación permite compartir la acción desde los saberes y narrativas que configuran oralidades, literalidades y visualidades, siendo el entramado de estas tres el lugar donde se genera lo nuevo²¹ a partir de la naturalización del instrumento, puesto que la computadora se asume como un medio didáctico que permite renovar las prácticas, como en algún momento lo hicieron el pizarrón y la tiza.

En este sentido, los discursos tecnológicos sitúan una escuela capaz de innovarse y de promover nuevas competencias en los sujetos porque el saber se ha expandido, ramificado; y la competencia es "tanta" que se necesita reestructurar a la sociedad en lo cultural y lo económico desde la información, la tecnología y la comunicación. Y si los discursos no hacen del todo efecto, se puede tildar de "desactualizadas" (o asimbólicas) las prácticas de la institución escolar, cuyo mandato social se ha caracterizado por generar una manera de organizar los procesos de socialización, de habilitación, de transmisión y uso de conocimientos para funcionar cotidianamente.

21- Esta idea la tomamos como lo que asegura la progresión temática de un objeto discursivo. Lo viejo y lo nuevo o lo dado y lo interpretado como continuadores o disruptores de algo

Mientras tanto, la palabra competencia a principios del siglo XXI se presenta como sustento de la idea de competición, es decir, la necesidad de ir construyendo competencias: capacidades, procedimientos y actitudes para resolver problemas- para desenvolverse en un mundo flexible, cambiante y de corto plazo. Este será el nuevo imperativo al que es convocado el/la docente, claramente expresado en la pedagogía por competencias donde se promueve la institucionalización del sí mismo (Grinberg: 2008).

Pero estas apelaciones que caracterizan al discurso pedagógico no son ni tan nuevas ni tan viejas. Una vasta profusión de los estudios "foucaultianos" en la educación dieron cuenta del "modelo pedagógico disciplinar" que caracterizó al proceso de configuración de la escuela nacional (Varela y Álvarez, 1997: 146). En este modelo el/la docente se definió como un especialista en la correcta definición e interpretación de la infancia y del programa que los alumnos han de seguir. Este maestro, reconstituido a partir de la figura del maestro jesuita, se caracterizó por ser un modelo de virtud, por el ejercicio de una vigilancia amorosa y una organización cuidadosa del espacio y del tiempo. Esta ruptura que promovió una nueva forma de educar, refirió a una manera de gobernar a la población infantil hacia la producción de subjetividades específicas para la cuestión social de principios de siglo XVIII y fines de siglo XIX.

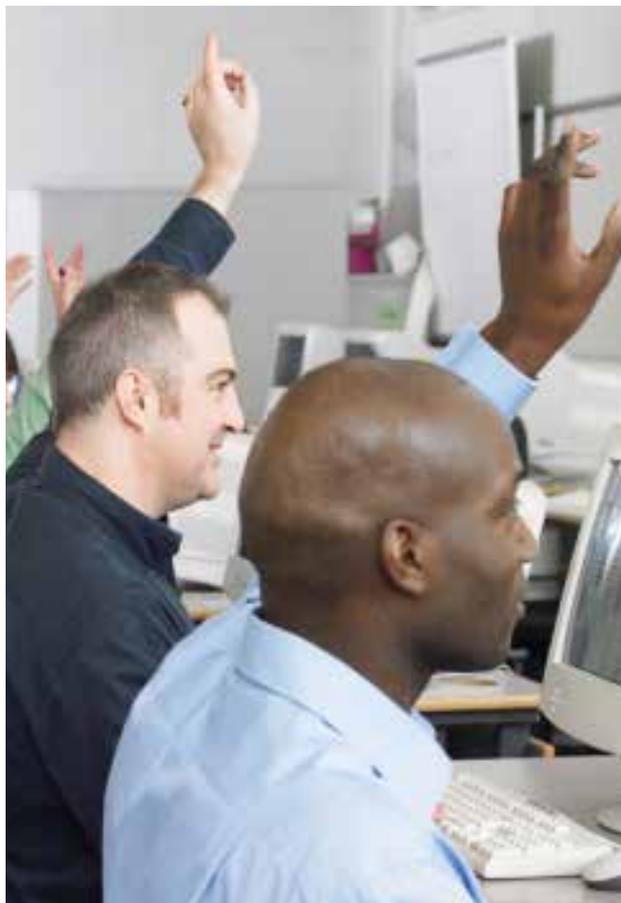
Pero un segundo modelo emergerá a principios del siglo XX, las que serán denominadas como "pedago-

gías correctivas" y sobre cuyas bases se asentarán las pedagogías psicológicas a medida que se avanzó en este período. Estas ubicaron al niño en el centro de la escena, desplazando al/la docente a la función de "guardiana y protectora del medio" en palabras de Montessori. Así, Varela y Álvarez (1997:160) remarcarán que una nueva forma de psicopoder se gesta en las instituciones educativas de corrección y de educación preescolar, sirviendo entonces como **"...punta de lanza para nuevas formas de socialización, lo que supuso una nueva visión del mundo, un cambio en el estatuto de saber y en las formas de producción de subjetividad..."**. Siguiendo a estos autores, como la mayoría de los pedagogos de la escuela nueva que proceden del campo de la medicina ya que ejercieron la profesión de psiquiatras y psicólogos clínicos, llevaron adelante los postulados rousseauianos y los del regeneracionismo y el reformismo social. De aquí, que todo el medio educativo "artificial" coincida con unas supuestas "necesidades naturales" del niño. Los métodos de ambos implicaron una redefinición de la infancia que constituye uno de los pilares básicos de la nueva percepción y construcción del sujeto actual: el sujeto psicológico. Se propone entonces a los/as docentes una nueva forma de educar que potenciará la individualización hasta llegar a la construcción y autoregulación del **"Self"** (del sí mismo - Ser).

Siguiendo la clave de lectura que proponen Varela y Álvarez (1997), estas pedagogías psicológicas se caracterizan por un control débil externo: la creatividad, la actividad y la espontaneidad son promovidas y potenciadas a través de un inten-

so y sistemático trabajo sobre sí mismo. En esta concepción toda educación debe tender a que el alumno se exprese libremente, donde **“...los saberes y los contenidos pierden así progresivamente su valor...”** (Varela y Álvarez, 1997: 163). De esta forma y como señalan los autores este niño/a fue mucho más controlado que en las pedagogías de disciplinamiento y en las pedagogías tradicionales porque, ya no se requerían de respuestas correctas, sino del control de todo el proceso. Solo los maestros y los especialistas son los que pueden conocer los progresos y retrocesos que realizan.

Estas nuevas tecnologías de psicopoder produjeron como resultado, el carácter narcisístico del sujeto. Este carácter narcisista (un sujeto que se desenvuelve de forma encantadora, flexible, autoregulado, que se mueve en encuentros esporádicos y superficiales de exitosa personalidad) resulta entonces un paradigma de subjetividad que puede rentabilizar al máximo su capacidad relacional al que solo pueden aproximarse algunos sujetos (Varela y Álvarez, 1997:165). Y solo pueden aproximarse



algunos sujetos si consideramos el proceso de fragmentación social de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, con su consiguiente desigualdad social. Fragmentación del mercado, de la vida urbana, del territorio, de la educación: una sociedad que parece estallada en células.

Esta producción subjetiva “narcisística” va de la mano también con las características de la cultura actual producida aún más por las TIC, los medios de comunicación y de una cultura líquida en palabras de Bauman (2005). En este sentido podemos encontrar una línea de continuidad entre las pedagogías psicológicas y los discursos de las reformas que se iniciaron a nivel mundial a partir de la década del 80. Según Popkewitz, las reformas en tanto tecnologías de poder, anclan sus enunciados en las teorías constructivistas y cognitivas a la vez que **“...las pedagogías deben gobernar el alma a través de la estructuración de una individualidad que participa y**

soluciona flexiblemente los problemas, en busca de soluciones pragmáticas a proyectos locales y comunitarios...” (1996: 144).

Resulta interesante entonces que, las reformas educativas puestas en marcha en la Argentina en los años

1990 y en el 2000, impulsaron este tipo de lenguaje con características organizacionales y económicas-tecnológicas, que tuvieron por direccionalidad la inclusión de contenidos ligados con la comunicación y a un creciente interés por los medios masivos y las nuevas tecnologías. Este discurso reformista instaló como eje la comunicación, que tienen un fuerte sustento de la visión de comunicación desde el punto de vista tecnológico, donde se pregona el uso de estas “nuevas tecnologías”²² y una comunicación con un fuerte acento sobre el carácter instrumental²³. Retorna entonces “la metáfora, el medio es el mensaje” que veía en los medios, más agentes de posibilidad que de conciencia. Estos podrían compararse con caminos y canales, antes que con obras de valor artístico o modelos de conducta a seguir.

Asimismo, los primeros planteos de Barbero y Rey (1999) refieren a que la escuela está dejando de ser el único lugar de legitimación del saber, ya que hay una multiplicidad de saberes que circulan por otros canales múltiples y difusos. Entonces, los nuevos procesos de comunicación deben ser comprendidos en tanto cruces entre diversas lógicas y temporalidades, que reconstruyen las subjetividades, los roles sociales, los modos de representación y de conocimiento. Estos procesos de desterritorialización /re-localización afectan la tarea del docente, afectación que por la formas en que están siendo hoy construi-

dos colocan al docente en una polaridad: educación digital VS educación letrada.

Creemos que el nuevo instrumentalismo y los versus de la cultura digital y letrada, presentan una encrucijada en el campo comunicación educación. Tiene relación con el problema de la transmisión y el saber debido a que estos dispositivos generan discursos referidos al campo educativo y realizan propuestas encerradas en frases cómo: “aprendemos a buscar”.

Esta “entro-emisión” discursiva de los nuevos dispositivos pareciera demostrar una visión de la educación más ligada a la instrucción -como la asimilación de procesos y habilidades para el dominio de una técnica o práctica- más que a una práctica emancipatoria – como construcción de un sujeto que intentará transforma la realidad individual y colectiva. La gran diferencia aquí pareciera estar planteada en que la educación como instrucción necesita de información y la educación emancipatoria, de conocimiento.

Si bien es cierto que una solidaridad práctica está implícita en cualquier lenguaje común, la idea o mejor dicho el slogan de “aprender a aprender” pareciera estar muy ligado al manejo del “conocimiento procedimental”, que se debe repetir e intercambiar el fruto de la producción cultural neoliberal. Pareciera ser entonces, que por detrás de este slogan, se

22- Usamos el término “nuevas tecnologías” porque hay un cambio en el formato. De lo analógico a lo digital.

23- Ver el progreso del género instructivo, propuesto por Gandara (2004).

encuentra la matriz productiva de los nuevos dispositivos cuya base se apoya en la trinidad **comunicación–información–conocimiento que goza de credibilidad y de intercambio**²⁴.

Esta presencia continua de la información cómo forma cultural de “acceso al Saber” divulgada por estos dispositivos sustenta su base explicativa en que, la información está almacenada en computadoras donde las herramientas de búsqueda y de manejo del entorno son claves para ese “aprender”. Esta postura sostiene que la información circula velozmente por la autopista y que transitándola nos encontraremos con los conocimientos para apropiarlos, leerlos e intercambiarlos. En consecuencia, pareciera ser que la información cómo formalizadora de conocimientos se produce entre la lógica de transmisión, la lógica de almacenaje y la lógica de producción.

Ahora bien, que el acceso a la información sea el acceso al saber, es suponer que este es almacenado en una información numérica para transformarlo luego en un paquete de datos²⁵; olvidándonos de que:

“el proceso educativo no es una cuestión relacionada con el acceso al saber, sino una manera de plantear la pregunta fundamental del deseo de saber. Mejorar el

acceso no cambiará en un ápice la situación del deseo de saber que debería animar al alumno” (Bretton, 1997:147).

Este nuevo instrumentalismo impulsado por las TIC proponen una comunicación naturalizada; la cual no permite situar a la comunicación en un esquema de pensamiento del mundo, intentando restringir el problema del conflicto de la comunicación; ni piensa a la comunicación atada a los mensajes y sus formas de transmisión, sino que es pensada, con sentido a la cultura y su relación con el poder y el saber.

Así, estamos asistiendo a la configuración del paso de la pedagogía por objetivos a la pedagogía de la competencia en educación:

“donde aparecen prescripciones curriculares y teorías educativas en las que la enseñanza de competencias permiten a los individuos adaptarse a los cambios sociales, a la fabricación de estándares internacionales de rendimiento educativo, y se subraya la presencia de equipamiento mul-

24- La estructura del intercambio es la siguiente: dato – información – comunicación – intercambio

25- El papel reconocido al conocimiento como una forma de ilustración, se separa de su dimensión filosófica integral (phronesis o prudencia, en la Paideia griega; Bildung, en la tradición cultural alemana), para asumir una forma codificada y transferible como técnica, algoritmo, fundamento o recurso de operación. Así, la formación tiende a reducirse cada vez más a esquemas de orientación práctica, saberes “contextuados” y habilidades específicas. En suma, concepciones, actitudes y habilidades vinculados con una profesión, un rol o una tarea. Dentro de esta concepción, el prestigio del conocimiento deriva de su poder técnico, su flexibilidad como portador de valor de cambio, su performatividad y convertibilidad (Lyon, 1996: 83).

timedia, de laboratorios de informática equipados y de conexión a Internet a las escuelas cómo algo que “garantiza la calidad del servicio educativo” y la hace competente para el mundo actual” (Grinberg, 2008: 146).

Este pasaje de pedagogías se debe a la narración de un nuevo relato sobre la formación del “yo”, donde se nos dice que el futuro será incierto, que todo es a corto plazo y que sobre ese “estado” debemos educar. Pareciera ser entonces que educar es tan incierto como la información que circulará de una hora a otra o como la novedad, de la cual goza la tecnología desde su característica artefactual.

En este escenario, la comunicación se asocia muy fuertemente a la necesidad de renovar las prácticas comunicativas siendo necesario pasar de una pedagogía de la enunciación a la pedagogía de la participación. En este sentido, se postula la idea de que las tecnologías comunicacionales plantean nuevos regímenes narrativos y de aplicación de herramientas sobre el mundo, que permiten pensarlo de manera diferente. La pedagogía de la participación propone el pasaje de un alfabeto silencioso a uno en red, donde se deben potencializar competencias digitales para buscar la articulación entre la información y la cultura, porque toda creación (innovación) es

derivada de algo anterior. En consecuencia, la pedagogía de la participación en la comunicación y la pedagogías de las competencias en la educación son un punto de sutura del campo donde se pregona de nuevo el avance de las interacciones didácticas – pedagógicas, renovando los instrumentos didácticos y un desarrollo tecnológico comunicativo que debe buscar un sujeto polivalente en sus acciones, en su alfabetización, en su contexto/entorno, en su subjetividad. Resta pensar qué significa un sujeto polivalente en el contexto actual, si es un sujeto adaptado al mundo o un sujeto que pueda pensar y transformar el mundo.

Bibliografía

- Arabito, J (2009). *Nuevos escenarios y lenguajes convergentes*. Ponencia presentada en la REDCOM.
- Barbero, M. y Rey, J. (1999). *Los ejercicios del ver*. Barcelona. Editorial: Gedisa
- Buaman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Editorial: Fondo de cultura económica.
- Becerra, M. (2003). *La sociedad de la información: proyecto, convergencia y divergencia*. Buenos Aires: Norma.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Argentina: Siglo XXI.
- Brettón, P (1997). *La utopía de la comunicación*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión.
- Castells, M. et al. (2006). *Comunicación móvil y sociedad. Una perspectiva global*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Derrida, J. y Stiegler, B. (1998). *Ecografías de la televisión. Entrevistas filmadas*. Bs As. Editorial Eudeba.
- Ducrot. O (1982). *Decir y no decir*. Barcelona. Anagrama.
- Grinberg, S (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI*. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mertens. L. (2001). *Sistema de competencia laboral surgimiento y modelos*. Montevideo: Oficina Internacional del Trabajo.
- Popkewitz, T. (1996). *El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: Descentralización y distinciones estado/sociedad civil*. Barcelona. Ediciones Pomares Corredor
- Traversa, Oscar (2007). *Aproximaciones a la noción de dispositivo*. En Revista Signo y Señas. Pp 8 -24. Instituto de Lingüística de Buenos Aires.
- Varela, J. y Álvarez, F. (1997). *Genealogía y sociología*. Argentina. Editorial: El cielo por Asalto.

Un marco conceptual para evaluar el impacto de las TIC en el bienestar

Capítulo 4



Matías Dodel

Universidad Católica del Uruguay
matias.dodel@ucu.edu.uy

Introducción

El presente artículo ha sido elaborado en el marco del programa de fomento de las capacidades de investigación en Sociedad de la Información y ICTD (TIC para el desarrollo) **“Strengthening Sociedad de la Información Research Capacity Alliance”** (SIRCA II) así como la tesis de Maestría de Sociología (Grupo de Investigación sobre Transiciones Educación Trabajo FCS, UdelaR) del sociólogo Matías Dodel, tutorada por el Dr. Tabaré Fernández, ambas abocadas al estudio de las habilidades digitales (e-skills) y su papel en las trayectorias académico-laborales de la cohorte PISA 2003²⁶.

La hipótesis central de ambos proyectos, parte de la premisa de que existe importante evidencia acumulada en torno a la creciente diversificación de las trayectorias académico-laborales (trayectorias de aquí en más) de los jóvenes de la sociedad uruguaya contemporánea; y sus serias consecuencias para el proceso de reproducción de la desigualdad social, así como los primeros inicios de movilidad social. Habiéndose consignado ya los efectos de diversas variables socioeconómicas sobre estas trayectorias, la hipótesis del trabajo propone la existencia de un nuevo factor clave y determinante para las oportunidades de bienestar social en las sociedades informacionales contemporáneas, que aún no ha sido abordado en el campo de estudios de las transiciones educación-trabajo: el de las habilidades o destrezas digitales (también conocidas como *e-skills*).

Sin embargo la contrastación de esta hipótesis requiere de la elaboración y sistematización de un marco conceptual coherente y operacionalizable, empresa que resulta extremadamente compleja a raíz de la falta de grandes consensos y abundancia de polisemias en el campo de la Sociedad de la Información. Consecuentemente, con anterioridad al testeo empírico de las hipótesis, se hace necesario avanzar en la conceptualización y operacionalización del fenómeno macro –la brecha digital o inequidades digitales- que involucra conceptos de diversos niveles teóricos y complejidad.

26- Siendo asimismo la base de la presentación oral “TIC y bienestar: el impacto de las habilidades digitales en las trayectorias académicas y laborales de los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003 (en base a estudio de tipo Panel)” realizada en la sesión 424 “Ciudadanía digital, e-democracia y e-competencia en las sociedades contemporáneas” del RC14 del ISA Forum 2012 en Buenos Aires Argentina.

El problema de la “polisemia digital”

Resulta altamente probable que quien quiera introducirse al estudio de temáticas vinculadas a la Sociedad de la Información/ICT4D²⁷ se enfrente a una primera gran barrera propia de los campos de relativa novedad/escasa madurez: la falta de grandes acuerdos en torno a las principales categorías conceptuales y terminologías operativas.

La cercanía temporal relativa del fenómeno, así como la complejidad y vertiginosidad propia de las TIC, hacen que sea extremadamente difícil descenderse lo suficiente como para alcanzar un punto de maduración del campo que permita la generación de acuerdos y consensos amplios.

A modo de ejemplo, las *e-skills* como objeto de estudio se enfrentan a una barrera similar, existiendo las más diversas conceptualizaciones y terminologías en el marco de la bibliografía revisada: “*digital literacy*” / alfabetización digital (Lanksher y Knobel, 2008; Badwen, 2008; Buckingham 2008; Søbby, 2008; Martin, 2008; entre otros). “Brecha digital de segundo nivel” (Hargittai, 2002 y 2008; Van Dijk y Van Deursen, 2010; de Haan, 2010; entre otros). “*Technological Literacy*” / alfabetización tecnológica o e-competencias

(Peña-Lopez, 2009 y 2010; Cobo, 2009, entre otros). Habilidades digitales o autoconfianza en el manejo de las TIC (OCDE-PISA, 2003, 2010 y 2011; Kaztman, 2010; PNUD, 2009; ENLACES, 2012 entre otros), por mencionar los principales.

Esta característica del campo es considerada de relativa gravedad, al punto tal que, un amplio porcentaje de la bibliografía especializada comienza sus obras explicitando la dificultad que conlleva esta polisemia y falta de madurez conceptual. A modo de ejemplo, como proponen Lanksher y Knobel (2008: 2), el primer y más obvio aspecto que resalta de la lectura de los estudios sobre la alfabetización digital es la enorme diversidad de trabajos y oferta de conceptos significativamente distintos que en estos se pregonan: “...*the most immediately obvious facts about accounts of digital literacy are that there are many of them and that there are significantly different kinds of concepts on offer...*”²⁸ (Lanksher y Knobel, 2008: 2).

Esta polisemia y escaso acuerdo en la definición de conceptos claros, hace compleja la selección de antecedentes y hallazgos relevantes, así como fundamentalmente el establecimiento de un marco conceptual que, en términos de Bunge, posea un rango pertinente como para llegar a un nivel teórico que permita su operacionalización y vinculación con

27- <http://whatis.techtarget.com/definition/ICT4D-Information-and-Communications-Technologies-for-Development>

28- “... los hechos más inmediatamente obvios en relación a los reportes sobre alfabetización digital son que, hay muchos de ellos y hay una oferta de muchos conceptos significativamente distintos entre sí...”. Traducido por el autor.

otras teorías “*de tipo I*” (Bunge, 1999: 176), así como de una *profundidad* tal que permitiera dar cuenta de sus componentes y mecanismos de “*caja traslúcida*” o al menos “*caja gris*” (Bunge, 1999: 178-180).



Asimismo, en el campo tecnológico la adecuada definición de conceptos guarda una dificultad adicional, la vertiginosidad del cambio tecnológico en su interacción con el campo social: “*The nature of ICT is evolving intensively in a brief period of time and that is why it is so important to continue to update the definitions, understanding and strategies related to the use of the these ‘technologies’.*”²⁹ (Cobo, 2009: 43).

Por ende, teniendo como objetivo llegar a una definición razonable de las e-skills con cierto nivel de calidad y claridad teórica,

el presente documento plantea una estrategia de desarrollo conceptual *up-to-down* (de arriba hacia

abajo), ubicando conceptualmente al objeto en el campo de estudio de la brecha digital y desarrollando, en primer lugar, la conceptualización de esta.

Brecha digital

A pesar de la actual masificación del término, la primera enunciación de la brecha digital es reciente y puede ser atribuida a la administración Clinton (Estados Unidos) de 1990 (Peña-Lopez, 2009: 42). Sucede que, tal como sostienen Rivoir, Baldizán y Escuder (2010: 1), el concepto es complejo y ha sufrido diversas mutaciones a lo largo del tiempo.

La popularización y relevancia contemporánea del concepto significó un mayor accionar de los Estados sobre el fenómeno, pero no implicó mayores acuerdos ni avances en la conceptualización del fenómeno: “*Yet, while substantial policies are being put into place to combat the digital divide, much of the surrounding debate remains conceptually oversimplified and theoretically underdeveloped.*”³⁰ (Selwyn, 2004: 343). Peña-López (2009) sostiene, a su vez, que la inestabilidad conceptual tiene consecuencias políticas y sociales de peso: sin marcos conceptuales claros se hace difícil evaluar el impacto y la reducción de la brecha, abriendo el camino para la discrecionalidad política de las estrategias y políticas TIC en detrimento de criterios técnicos y sociales.

29- La naturaleza de las TIC evoluciona intensivamente en períodos de tiempo cortos y es por ello, la relevancia de actualizar las definiciones, acuerdos y estrategias vinculadas a dichas tecnologías. Traducido por el autor.

30- Sin embargo, mientras se están ejecutando políticas substanciales para combatir la brecha digital, gran parte del debate que las rodea continúa siendo conceptualmente simplificado y teóricamente sub-desarrollado. Traducido por el autor.

Más allá de la vaga idea común de una división generada o causada por las TIC, la diversidad de usos y conceptualizaciones de la brecha es enorme³¹. A modo de presentar una breve reseña, se han revisado estudios empíricos abocados a evaluar las brechas vinculadas con las TIC (ejemplo: ITU (2005 y 2010), a nivel global; Dodel, (2010) para el caso uruguayo; OCDE (2010), a nivel global pero vinculado a: los aprendizajes; *Sunkel* et.al. (2010) sobre los impactos de las diferencias TIC en las competencias cognitivas de la región; los ejercicios de *benchmarking* (evaluación comparativa) avocados en poner orden todo el campo de la ICT4D (Peña-Lopez, 2009; Cobo, 2009); y los marcos conceptuales (Kaztman, 2010; Selwyn, 2004 y 2010; y Ferro et al., 2010, entre otros).

En lo que refiere a los enfoques disciplinares, la amplia mayoría de la bibliografía revisada se aboca a dimensiones sociales o socioeconómicas que causan y/o son consecuencias de la brecha, aunque por las propias características de la problemática, el campo es intrínsecamente inter-disciplinar y se han revisado también textos desde la educación (OECD, 2010; Sunkel y Trucco, 2010; y Prado, Romero y Ramírez, 2009), economía y/o administración (Dewan, Ganley y Kenneth, 2004; White, 2011) y la psicología (Thatcher & Ndabeni, 2011 & Reig, 2012)³².

El desarrollo conceptual de la Brecha digital: del optimismo y “la brecha”, a múltiples niveles de “brechas” o inequidades digitales y la relevancia de focalizar en su impacto social.

Existen al menos cuatro puntos identificados que se consideran clave en la revisión bibliográfica en torno al desarrollo histórico y conceptual de la brecha: el abandono del optimismo tecnológico, la crítica a la concepción dicotómica, el estudio de diversos, pero simultáneos niveles o etapas de brechas y, la noción de que los modelos conceptuales de la misma deben integrar los impactos de las TIC en el bienestar.

El abandono del optimismo tecnológico inicial del campo ICT4D cuenta en la actualidad con numerosa evidencia empírica reciente a nivel internacional (ej. Peña-Lopez, 2009; ITU, 2010) tanto como nacional (Rivoir et.al., 2001; Dodel, 2010; y Moreira, 2010)³³.

31- Vale la pena explicitar que esta postura no es original ni innovadora por parte del presente documento. Ya en 2003 Fink y Kenny se enfrentaron a la misma disyuntiva: “The term digital divide came to prominence more for its alliterative potential than for its inherent terminological exactitude. In another world we might have had the ‘silicon split,’ the ‘gigabyte gap’ or the ‘pentium partition.’ As such, it would be wrong to ponder for too long on what, exactly, should be meant by the term.” (El término brecha digital adquiere su prominencia más por su potencial ilustrativo que por su exactitud terminológica inherente. En otras palabras, podríamos tener una “segmentación de silicón”, “el abismo del gigabyte” o la “partición del Pentium”. Dado lo anterior, sería erróneo debatir en demasía sobre qué cosa exactamente debe entenderse el término. Traducido por el autor.) (Fink & Kenny, 2003:2)

32- Thatcher & Ndabeni (2011), sistematizan los abordajes psicológicos relacionados con la adopción tecnológicas y proponen la necesidad de integrar dimensiones psicológicas a la noción de divide. Asimismo, si bien no refiere explícitamente a la divide, Reig (2012:1) propone la necesidad de considerar al fenómeno psicociológico de la disonancia cognitiva como uno de los factores que puede limitar la apropiación de las TIC y contribuir a la misma.

33- A modo de proponer un ejemplo extremadamente simple para el caso uruguayo, a través de una sencilla serie de acceso a PC en los hogares urbanos (Dodel M., 2010 en base a Encuestas Continuas de Hogares del Instituto Nacional de Estadística entre 2001-2010), es posible observar como las propias dinámicas del mercado, apuntaladas en las inequidades económicas preexistentes, incrementan las distancias entre los “haves vs have nots” hasta la introducción del Plan Ceibal/One Laptop per Child por el gobierno uruguayo. Basta comparar lo que sucede con la misma, serie pero de acceso a Internet, para observar que las distancias entre los quintiles de ingresos continúan incrementándose.

En términos generales, la bibliografía propone que, de no mediar el accionar intencional del hombre a través de políticas públicas o programas de inclusión TIC, los efectos de las tecnologías en la sociedad serán de corte regresivo más que redistributivo (Hargittai, 2008; PNUD, 2009). En palabras proféticas de uno de los “padres” de la sociedad informacional: ***“The information age does not have to be the age of stepped-up inequality, polarisation and social exclusion. But for the moment it is.”***³⁴ (Castells, citado por Selwyn, 2004: 342).

La crítica a las conceptualizaciones binarias o simplistas³⁵ de la brecha es sostenida por autores como Castells (1998), Hargittai (2002 y 2008), Selwyn (2004 y 2010), Van Dijk y Van Deursen (2010). Zheng (2007) y Alampay (2006), entre otros, consideran insuficiente la idea de que la mera introducción de las tecnologías acabará con las desigualdades (“the Internet haves vs. have nots”³⁶). Consecuentemente, el estudio de la problemática se ha refinado y el acceso dicotomizado comenzó a perder predominancia frente a dimensiones mucho más diversas y complejas: la calidad del acceso (características de los equipos, velocidades de conexión), los usos efectivos de las TIC (distintos tipos de uso, la autonomía del mismo), la presencia de redes sociales de apoyo, la “digital literacy” o habilidades TIC y nociones vinculadas al “uso con sentido” o apropiación (Hargittai, 2008: 937). No obstante, esta complejización del concep-

to trajo aparejado una explosión de enfoques sobre nuevas inequidades TIC, existiendo al día de hoy prácticamente tanta cantidad como autores sobre la temática (PNUD, 2006 & 2009; Peña Lopez, 2009; Hargittai 2002; y Selwyn 2010).

“tecnológico” (hardware) y el social (conocimientos y habilidades), la identificación por parte de Norris (2001) de tres niveles o inequidades (entre los países, dentro de los países, y en la participación dentro de los países), (Hargittai, 2002); hasta enfoques más complejos como los de DiMaggio y Hargittai (2001), quienes sugieren la existencia de cinco posibles dimensiones de brecha: medios técnicos, autonomía de uso, patrones de uso, redes sociales de apoyo y habilidades digitales. Una adaptación del ***Capabilities Approach*** (enfoque de las capacidades) de Sen al campo de las ICT4D (Alampay, 2006; Zheng, 2007; Garnham, 1997; Foster y Handy, 2008; y Grunfeld, 2007); o el modelo de Selwyn (2004, 2010), que aboga por considerar múltiples, jerárquicas –y en ocasiones coexistentes- etapas o niveles de la brecha (acceso, uso, apropiación y resultados). No solo se acuerda con esta última perspectiva, sino que se propone que es la única forma en que la brecha puede ser conceptualizada y empíricamente abordada en forma razonable³⁷

Finalmente, se propone que aún resta una etapa de refinamiento: la conceptualización teórica de la

34- *La era de la información no tiene por qué ser la era del incremento de las inequidades, polarización y exclusión social. Pero por el momento lo es.*

35- *Ej. Como fue sostenido por el US Department of Commerce 2000, Devine 2001 or Edwards-Johnson 2000 (tomado de Selwyn 2004:344 & 345).*

36- *“One of the first, simplest, and yet still used definition of the digital divide can be put as “the gap between the Internet haves and have-nots” (Walsh et al., 2001)” (Una de las primeras, más simples, y aún así todavía utilizadas definiciones de brecha digital puede ser descrita como la distancia entre los que tienen Internet y los que no) (Peña-Lopez 2009:79).*

brecha debe incluir dentro de sí una dimensión final concerniente al impacto de las tecnologías en el desarrollo y/o bienestar. Encontrándose el concepto de *development* (desarrollo) en el propio nombre del campo de problemáticas (ICT4D), son pocos los estudios que integran esta dimensión a su conceptualización. Algunos ejemplos en los cuales académicos intentan aproximarse a nociones similares pueden encontrarse en: Alampay (2006), Zheng (2007), Garnham (1997), Foster y Handy (2008), Grunfeld (2007), Hargittai (2008), Cobo (2009), De Han (2010) y Selwyn (2004 y 2010). Sin embargo, es pertinente replicar el reparo propuesto por Hargittai: al reflexionar sobre el vínculo entre TIC y movilidad/reproducción social, es ingenuo suponer que las TIC nulifican el efecto pernicioso de dimensiones como la clase social de origen, el género o el status socioeconómico (Hargittai, 2008; Selwyn, 2010).

La propuesta de Selwyn: un modelo teórico plausible.

El modelo teórico de brecha propuesto por Selwyn (2004 y 2010) no solo es específico al campo de estudios de la Sociedad de la Información, sino que también presenta alternativas a las problemáticas antes revisadas (optimismo tecnológico excesivo, abandono de concepciones dicotómicas de la brecha,

necesidad de adoptar modelos multi-nivel e integrar el impacto social dentro del mismo). Selwyn considera que es esencial conceptualizar a la brecha: *"...as a hierarchy of access to various forms of technology in various contexts, resulting in differing levels of engagement and consequences"*³⁸ (Selwyn 2004: 351).

La lógica jerárquica de central relevancia conceptual se plasma en la plausible, pero no asegurada progresión de un nivel al otro de la brecha –luego de satisfechas las necesidades de la etapa previa- culminando en beneficios potenciales para el sujeto (Selwyn 2010:351). Una suerte de pirámide o acumulación escalonada de activos –o pasivos- TIC, que potencia o limita los logros de los niveles superiores en la jerarquía. Siguiendo a autores que adoptan este modelo al contexto latinoamericano, se cree que *"...más que distinguir fases de desarrollo, hay que pensar en niveles de brecha que ocurren de manera simultánea"* (Sunkel, Trucco y Möller 2010: 12) y condicionan las potencialidades en los niveles siguientes.



37- Como se desarrollará, este modelo teórico (el de Selwyn, tomado aquí en parte en su versión reducida y adaptada por Sunkel, Trucco y Möller (2010:12) para el contexto educativo latinoamericano) será el modelo de brecha que guíe el abordaje y operacionalización de las e-skills.

38- ...como una jerarquía de accesos a diversas formas de tecnología, en varios contextos, resultando en diferentes niveles de apropiación y consecuencias. Traducido por el autor.

Selwyn (2004 y 2010) propone considerar un modelo de 5 etapas, que se tomarán en una versión reducida en la **tabla 1**³⁹ para este documento: **acceso, uso, apropiación y resultados**.

En lo que refiere a la brecha de acceso, Selwyn enfatiza la importancia de evitar caer en mediciones o análisis centrados en el aspecto “teórico” del concepto⁴⁰ y focalizar el estudio de esta hacia sus **caracterís-**

Tabla 1. Niveles de la brecha digital propuestos por Selwyn

<p>Acceso</p>	<p>Acceso formal y/o teórico a las TIC y sus contenidos</p> <p>Acceso efectivo a las TIC y sus contenidos</p>	<p>Provisión formal de las TIC en el hogar, comunidad y trabajo, que, teóricamente, hacen disponible las tecnologías a los sujetos individuales.</p> <p>Provisión efectiva de las TIC en el hogar, comunidad y trabajo, que permiten al sujeto sentirse .</p> <p>capaz/habilitado para acceder a las tecnologías.</p>
<p>Uso</p>	<p>Uso de las TIC</p>	<p>Algún tipo de contacto con las TIC en cualquiera de sus formas. Puede o no puede implicar un “uso con sentido”. Puede o no puede tener consecuencias en el mediano y largo plazo.</p>
<p>Apropiación</p>	<p>Apropiación de las TIC y sus contenidos</p>	<p>“Uso con sentido” de las TIC. Un uso donde se ejerce cierto grado de control y elección sobre las tecnologías y sus contenidos. Un uso que pudiera ser considerado útil, fructífero, de cierta significación y/o relevancia para el sujeto.</p>
<p>Resultados</p>	<p>Resultados y consecuencias (efectivas y percibidas)</p>	<p>Consecuencias de corto o mediano plazo del uso de las TIC, así como de mediano y largo plazo en términos de participación /inclusión social.</p> <p>Puede ser comprendido en términos de actividad: productiva, política, social, de consumos y de ahorros.</p>

Fuente: elaborada por el autor en base a Selwyn (2004) y Sunkel, Trucco y Möller (2010).

39- La tabla 1 cuenta con una columna agregada al original, que agrupa las categorías de Selwyn con base en la propuesta de Sunkel, Trucco & Möller (2010:12)

40- Ej. Muchos estudios sobre la brecha en educación tienden a utilizar indicadores de acceso digital excesivamente gruesos, como por ejemplo “porcentaje de centro educativos con acceso a PC”, que no toman en cuenta ni el ratio PC/estudiante, ni la posibilidad de uso o uso efectivo de los estudiantes de esta TIC (Claro, Espejo, Jara y Trucco, 2011).

ticas, accesibilidad a, y disponibilidad de, los bienes TIC⁴¹. Tal como propone este académico, se cree que *“...cualquier noción realista de acceso TIC debe ser definida desde la perspectiva del sujeto...”* (Selwyn, 2004: 347).

Asimismo, se acuerda con el autor en que existe un salto cualitativo entre el nivel de acceso y el del uso efectivo (al igual que entre el del uso efectivo y la apropiación de la tecnología). Los primeros son condición necesaria más no suficiente para los siguientes (Selwyn, 2004)⁴².

Por su parte, la tercera dimensión de apropiación es un tanto más compleja y de difícil operacionalización, debido a su carácter predominantemente subjetivo. Según el propio Selwyn, la apropiación puede entenderse como un *“uso con sentido”* de las TIC: *“... where the ‘user’ exerts a degree of control and choice over the technology and its content, thus leading to a meaning, significance and utility for the individual concerned.”* (...donde los usuarios ejercen algún grado de control y elección sobre la tecnología y sus contenidos, resultando así en un uso significativo y con sentido para el individuo) (Selwyn 2004:349)⁴³.

Finalmente, la cuarta etapa del modelo se refiere a una dimensión que – como ya se expuso- se cree sociológicamente clave: *“...the outcome, impact and consequences of accessing and using ICT, the ends of engagement of ICT...”*⁴⁴ (Selwyn, 2004: 349).

Sin relativizar toda la gama de posibles consecuencias socioeconómicas de las TIC, así como su peso para incrementar los niveles de participación/inclusión social, debido al objeto de estudio de los proyectos en el marco de los cuales se realizó este documento (trayectorias académico laborales), el foco se encuentra en conceptualizar el vínculo TIC-**bienestar** en función del trabajo remunerado y la **educación/capacitación**.

“Digital Literacies”, e-competencias, e-skills: antecedentes específicos, conceptualización y operacionalización.

En forma similar a lo que se explicitó en el apartado inicial referido al problema de la “polisemia digital”,

41- A modo de ejemplo, Selwyn argumenta como acceder a Internet desde el hogar es cualitativamente distinto a hacerlo desde un centro de acceso público en función de las libertades para el uso del tiempo, los costos, privacidad, facilidad de uso, etc. (Selwyn, 2004).

42- Por otro lado, tal como se argumentó, si bien no suficiente el acceso a las TIC es importante recordar que constituye un factor necesario -un piso podría decirse- para la generación de bienestar a raíz de estas tecnologías. No parece razonable obviar el papel del acceso y/o el acceso temprano.

43- En la bibliografía se han encontrado definiciones de apropiación alternativas que proporcionan mayores pistas sobre la operacionalización del concepto. Prado, Romero y Ramírez (2009: 87) proponen que la misma debe entenderse como el *“...proceso de integración y adopción dentro de la vida diaria de los usuarios...”*. Enfatizan que la apropiación de una tecnología es el resultado de la rutina y proponen que para su medición es relevante indagar: las condiciones facilitantes de la tecnología, la percepción de la tecnología como objeto, su facilidad de uso, la percepción de utilidad, la autoeficacia, la tecnología en uso y la satisfacción con la misma (Prado et al., 2009).

44- Los resultados, impactos y consecuencias de acceder y usar las TIC, la finalidad de la apropiación de las TIC. Traducido por el autor.

la plétora de concepciones vinculadas a **Digital Literacies** (alfabetizaciones digitales), eE-competencias, e-skills (Lanksher y Knobel, 2008; Badwen, 2008, por ejemplo) hace que se vuelva necesario “ordenar” nuevamente terminologías y modelos teóricos en torno al fenómeno:

“Continuing confusion of terminology makes the development and use of the concept difficult to follow”⁴⁵ (Badwen, 2008:24).

Consecuentemente, como se desarrollará a continuación, se hace necesario distinguir entre dos niveles conceptuales distintos: el de e-competencias & digital literacies (competencias electrónicas y alfabetizaciones digitales) de mayor nivel de complejidad teórica por un lado, y habilidades digitales o **technological literacy** (alfabetización tecnológica, un tipo particular dentro de las anteriores) por el otro.

Algunos de los autores que se destacan en el desarrollo conceptual de esta temática son: Peña-Lopez (2009, 2010); Cobo (2009); Lankshear y Knobel (2008);

Badwen (2008); Buckingham (2008); Søbby (2008) y Martin (2008). En términos generales, discuten el origen de los términos empleados y la historia del desarrollo de los conceptos, así como la predilección por el uso de tal o cual noción para, finalmente,

proponer algún tipo de marco conceptual propio en base a la bibliografía revisada.

Lankshear y Knobel (2008: 2) presentan 3 alternativas para clasificar la plétora de enfoques de digital literacy existentes, que podrían sintetizarse como:

- 1) Centrados en las competencias de análisis de información vs. habilidades específicas para ser un alfabeto digital.
- 2) Los que hacen foco en las habilidades tecnológicas vs. los que se ciñen a los aspectos cognitivos y socioemocionales del concepto



45- La continua confusión de terminología hace que el desarrollo y uso del concepto sea de difícil seguimiento. Traducido por el autor.

46- Peña-Lopez (2009) comparte casi con exactitud la propuesta con Cobo, sin embargo, propone el concepto de digital presence, siendo esta dimensión mayoritariamente identitaria y referida a la definición, consolidación y monitoreo de la identidad digital (Peña-Lopez, 2010).

47- la habilidad para comprender, evaluar e interpretar información de las más diversas fuentes. Traducido por los autores.

3) Las definiciones conceptuales vs. definiciones estandarizadas y operacionalizables, que buscan operacionalizar y avanzar sobre estándares de lo que debería ser entendido como alfabetización digital.

No obstante la utilidad de esta tipología, no se cree razonable que las clasificaciones sugeridas por Lankshear y Knobel (2008) deban ser de tipo excluyente. Si bien es probable encontrar énfasis y matices, se considera que un marco conceptual integral debe contemplar todos los aspectos mencionados en cada una de las contraposiciones. En particular, se adhiere a la idea que la operacionalización de los mismos debería ser un atributo esencial e incuestionable en todos los campos de las ciencias no formales.

En este sentido, se considera que los marcos conceptuales elaborados en los textos de Cobo (2009) y Peña-Lopez (2009 y 2010) – abocados a realizar un extenso benchmarking de estudios y teorías sobre las e-*literacies* – contemplan todo el espectro de enfoques identificados por Lankshear y Knobel (2008). Pero estos modelos no se quedan allí, e identifican cinco conceptos de menor nivel que componen a las e-competencias: *e-awareness* (conciencia digital o electrónica); *informational literacy* (alfabetización informacional); *media literacy* (alfabetización mediática o de los medios); *digital literacy* (alfabetización digital); y *technological literacy* (alfabetización tecnológica) (Cobo 2009)⁴⁶.

El primero de ellos, e-awareness, es caracterizado por Peña-Lopez (2010:27-28) como el más estratégico y filosófico y refiere a *“being aware of how the world and our position – as a person, group, firm, institution – varies because of digital technologies.”* (ser consciente de como el mundo y nuestras posiciones –como persona, grupo, firma, institución- varía debido a las tecnologías digitales) (Peña-López, 2010:27-28).

La *informational literacy* refiere a las competencias vinculadas al análisis crítico de la información: *“... the ability to understand, assess and interpret information from all kinds of sources.”*⁴⁷ (Cobo, 2009:21). Sus dos componentes claves son la *evaluación* de la información (legitimidad, calidad, relevancia, etc.) e *integración* (de múltiples fuentes, habilidades de resumen, juicios, etc.)

La *media literacy* se vincula a la competencia para comprender, contextualizar y gestionar distintos medios, así como entender cómo es que los mismos funcionan. Refiere tanto los medios tradicionales (prensa escrita, radio y TV) como los de las nuevos medios de comunicación (Internet, redes sociales) (Cobo, 2009: 22; Peña-Lopez, 2010:73-74)

La noción de digital literacy, por su parte, es definida como *“...la habilidad para crear o generar Nuevo conocimiento en base al uso estratégico de las TIC. Sus aspectos principales refieren a cómo recolectar la información y cómo producir Nuevo conocimiento...”* (Cobo 2009: 22).

46- Peña-Lopez (2009) comparte casi con exactitud la propuesta con Cobo, sin embargo, propone el concepto de digital presence, siendo esta dimensión mayoritariamente identitaria y referida a la definición, consolidación y monitoreo de la identidad digital (Peña-Lopez, 2010).

47- la habilidad para comprender, evaluar e interpretar información de las más diversas fuentes. Traducido por los autores.

Finalmente la *technological literacy* refiere a las habilidades necesarias para usar e interactuar con el hardware y software (Peña-Lopez, 2010:73), en otros términos, al “...uso crítico y la confianza propia en la utilización de las TIC” (Cobo, 2010:21).

Parece claro que los 5 componentes del modelo señalados por Cobo (2010) y Peña-López (2010), resultan necesarios para comprender el fenómeno de la e-competencia; sin embargo, para el efecto del estudio que aquí se presenta, el siguiente apartado hará foco únicamente sobre el componente de la *technological literacy*.

Si bien se reconoce que es claramente más específica, instrumental (Peña-López 2010) y de menor nivel de complejidad que las anteriores⁴⁸, el motivo de su preferencia en los proyectos en los que se basa este documento es asimismo instrumental: resulta ser la única de las dimensiones identificadas por los autores sobre la que se cuenta información confiable (variables en los microdatos a utilizar).

Technological literacy – habilidades digitales

El abordaje de las e-skills (de aquí en más sinónimo de technological literacy), si bien también reciente, puede encontrarse en diversos textos entre los que se destacan los trabajos de DiMaggio & Hargittai (2001); Hargittai (2002), Empírica (2007); Walton et al. (2009); de van Dijk & van Deursen (2010); de Haan (2010); Comunello (2010); y Dunn (2010).

En términos de adoptar una definición conceptual específica de e-skills, es pertinente señalar que a pesar de que es posible encontrar en diversos textos el uso indistinto de términos como “competencias”, “conocimientos”, “recursos” o “habilidades/destrezas”, a partir de aquí se propone entender a las e-skills estrictamente como el último de estos tres. A diferencia de las competencias, las habilidades refieren a un concepto de menor complejidad (pero mayor que los “recursos”) y tienen un carácter más práctico (Fernández & Sánchez, 2007:7-8).

Para efectos de este documento y los estudios que le dan origen, a pesar de tampoco existir consensos en la bibliografía especializada⁴⁹, se adhiere al enfoque

48- No basta con poseer únicamente habilidades técnicas o tecnológicas para ser un alfabeto digital (Peña-López 2010:26).

49- Ej., Buckingham (2008) revisa la definición y operacionalización de TIC skills realizada por el British Government en Skills for Life survey. Søby, a su vez, plantea que en el caso noruego, las conceptualizaciones –también cercanas a las de la UE- se remontan a la International Telecommunications Union report on digital competence (2003) inspirado por el trabajo de la Educational Testing Service (ETS) de los EE.UU. (Søby, 2008)

50- “The ICT surveys carried out by Eurostat and the European national statistical institutes have contained measurements of e-skills since 2005 and can be regarded as one of the world’s largest monitoring of e-skills or digital literacy.” (Las encuestas sobre TIC llevadas a cabo por Eurostat y las agencias nacionales europeas de estadística han incluido mediciones de habilidades digitales desde 2005 y pueden ser consideradas como una de las instancias de monitoreo de habilidades digitales y alfabetización digital más extensas del mundo. Traducido por el autor) (Empírica, 2007: 15)

51- Estas tres grandes categorías de habilidades digitales corresponderían, de acuerdo al Foro europeo de e-skills, a las habilidades de los especialistas TIC (propias de los especialistas y empresas TIC), las habilidades de comercio electrónico (necesarias para que las organizaciones y empresas logren explotar más adecuadamente las posibilidades de las TIC) y las habilidades TIC a nivel usuario.

propuesto por la Unión Europea (UE)⁵⁰. Para la UE las e-skills constituyen una noción compleja que involucra tres tipos distintos habilidades⁵¹ que refieren, a su vez, a una amplia gama de destrezas vinculadas a las TIC (The European E-skill Forum, sin fecha).

Interesándose este estudio particularmente por las e-skills a nivel usuario (tanto básicas como avanzadas; Cobo, 2009:17), se las entiende aquí como: las habilidades requeridas para la efectiva aplicación de los “sistemas TIC” utilizados por los individuos, como soporte de sus actividades cotidianas y laborales (desde uso de software genérico al de programa especializados), en la mayoría de los casos no vinculadas al campo específico de las TIC .

como avanzadas; Cobo, 2009:17), se las entiende aquí como: las habilidades requeridas para la efectiva aplicación de los “sistemas TIC” utilizados por los individuos, como soporte de sus actividades cotidianas y laborales (desde uso de software genérico al de programa especializados), en la mayoría de los casos no vinculadas al campo específico de las TIC⁵² .

En lo que refiere a antecedentes empíricos específicos, si bien escasos, existen hallazgos sobre el fenómeno con base a investigaciones de pequeña escala y algunos menos trabajos enfocados al estudio empírico del fenómeno a gran escala (Walton et al., 2009; Vox, 2008; Eurostat, 2005; Empírica, 2007; The European E-skill Forum, 2004; Demunter, 2006; OECD, 2009; CETIC.br, 2009; AGESIC-INE, 2010).

A modo de ejemplo, De Haan (2010) señala que la dimensión etaria parece ser la que más distingue al conocimiento en el uso de las TIC del resto de las inequidades socioeconómicas (particularmente, los jóvenes “nativos digitales”); Hargittai (2002) concuerda con De Haan en la ventaja relativa de los jóvenes versus los adultos, aunque lo atribuye únicamente a una mayor familiaridad con la tecnología y cree que con el tiempo de uso estas diferencias desaparecerán. Por su parte, Walton et.al. (2009) encuentran que en Kazajistán las *e-skills* pueden considerarse predictores de empleo y altos ingresos, aunque el nivel de *e-skills* requeridos para conseguir estos trabajos –al menos en el caso kazajo- no es tan elevado como pudiera esperarse⁵³. Finalmente, a diferencia del caso kazajo, según VOX (2008), un 73% de los noruegos son usuarios intermedios ó avanzados de las TIC (2008:39) y casi un 70% de los noruegos adquirieron sus habilidades digitales en forma independiente a través del ensayo y error.

Otros empíricos relevantes provienen de fuera del campo específico de las e-skills, vinculados al abordaje PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)⁵⁴ de las TIC en el marco del estudio de las competencias cognitivas. En este sentido, se destacan los trabajos de la propia OECD-PISA (2003, 2009 y 2011), de Leino y Malin (2006), para el caso finlandés, y de los investigadores de CEPAL para algunas naciones de América del Sur (Sunkel y Trucco,

52- <http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop/extranets/european-eskills-forum/index.aspx>

53-Algunos hallazgos preliminares del autor de la presente investigación, en base a un panel de seguimiento de los jóvenes uruguayos que tomaron las pruebas PISA en 2003, parecen señalar algo similar: poseer un nivel de e-skills básico o similar a un usuario estándar de Office a los 15 años, proporciona un incremento marginal en las chances de tener un logro ocupacional de tipo calificado para quienes tuvieron al menos un empleo antes de los 19 años.

54- <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

2010; Sunkel, Trucco y Möller, 2010). En los estudios del primer organismo, se señala que los jóvenes parecen tener en general un buen dominio de las habilidades TIC y de Internet básicas (confianza en su dominio de éstas), pero un porcentaje mucho menor cree que pueden ejecutar tareas complejas (OECD-PISA, 2003). Asimismo, las mujeres tienen un uso menos frecuente y una confianza mucho menor que los hombres en su habilidad para realizar tareas complejas, aunque se igualan en las actividades TIC básicas (2003). En los estudios del grupo de Sunkel, utilizando la encuesta PISA 2006, encuentran un vínculo entre las competencias estudiadas por PISA y los distintos niveles de brecha, entre los que se encuentra la confianza en las propias habilidades TIC.

Un nuevo tipo de Capital humano: una propuesta sobre los mecanismos que se encuentran tras la relación entre e-skills, mercado de empleo y bienestar

El presente apartado tiene por cometido comenzar a establecer nexos conceptuales entre las e-competencias (en el marco del cual se encuentran las

e-skills) y algunos caminos para el logro de bienestar en las sociedades contemporáneas; incrementando aún más su relevancia debido al skill-biased technological change⁵⁵. Cobo (2009: 3), señala una tendencia global de las sociedades post-industriales o informacionales que ha transformado al mercado de empleo: “...*The acquisition of TIC competencies is increasingly becoming a key requirement for employability...*”⁵⁶

Desde otros enfoques, literatura especializada en el estudio de las inequidades y oportunidades de logro de bienestar (no específica del campo TIC) también propone que, al crecer exponencialmente los umbrales de calificación para integrar los circuitos que permiten acceder al bienestar, los mismos implican ya no únicamente mayores niveles educativos o de competencias “tradicionales”, sino también cada vez más mayor quantum de habilidades y conocimientos TIC (PNUD, 2009). Los “desconectados” o “menos conectados”, ven así un gran incremento de su vulnerabilidad a la exclusión social.

Algunos hallazgos empíricos parecen corroborar estas hipótesis. Por ejemplo, Harggitai (2008) sostiene que el énfasis en lo computacional ha provocado un incremento de las desigualdades de ingreso. En el caso de la OECD-PISA (2003), se establece que el diferencial en márgenes de agencia que otorgan los conocimientos TIC sobre la educación y actividad

55- Entendido por el autor como: cambio tecnológico sesgado hacia el empleo capacitado.

56- La adquisición de las competencias TIC se está convirtiendo en forma incremental en un requisito clave para la empleabilidad. Traducido por el autor.

productiva, así como también se enfatizan la ventaja de competitividad dentro del mercado de empleo de quienes adquieren este tipo de habilidades (Cobos 2009; De Haan, 2010; Alampay, 2006).

A modo de síntesis, podemos decir que el manejo de las tecnologías de información se desplazó hacia el eje de los actuales sistemas de estratificación social: ***“...al amparo de la revolución digital las destrezas vinculadas al dominio de las TIC ganan centralidad en el paquete de activos que la gente necesita para aprovechar las oportunidades que se abren en la economía, en el Estado y en la comunidad, y que hacen posible una participación plena en la sociedad de su tiempo...”*** (Kaztman 2010:

Reflexiones finales

A modo de síntesis, tal como se fundamentó en este capítulo, solo a través de una apropiada definición y operacionalización de estos conceptos y dimensiones TIC clave se podrá (a medio y largo plazo) evaluar razonablemente el efecto de las TIC sobre el bienestar, así como la efectividad e impacto de las diversas políticas de inclusión digital. El contar con conceptos y medidas estandarizadas (o al menos homologables), permitirá optar racionalmente entre diversas alternativas de intervención sobre la brecha, así como diseñar nuevas y mejores políticas públicas TIC.

Así mismo, se cree que el ejercicio realizado propone un marco contextual y conceptual coherente, pero no sin algunas debilidades que deberán abordarse con posterioridad. En primer lugar, bien se ha llegado a un punto donde se cree explicitado el nexo entre TIC y logros ocupacionales, es probable que las brechas, y las e-competencias en particular, también tengan un efecto específico sobre otros aspectos de peso, como los logros educativos. A modo de ejemplo, aunque los mecanismos no fueran tan claros, podría ser que quienes posean estas competencias encuentren mucho más sencillas las exigencias del sistema educativo formal (tareas domiciliarias, estudio, etc.), así como vean incrementada su motivación para llevarlas a cabo en función de medios más “amigables” para estas generaciones.

Por último, quizás el debate relevante y más ausente en este documento radica la pregunta por los niveles mínimos de e-competencias/e-skills necesarios para el logro del bienestar. Si bien se espera encontrar algunos indicios empíricos de esta interrogante en etapas posteriores de las investigaciones, también es cierto que es aquí donde mayores recomendaciones se podrían realizar para la elaboración, mejora y re-diseño de políticas públicas: aprendizaje de e-competencias en el aula, en planes de capacitación laboral, planes de capacitación ciudadana, etc.

Bibliografía

AGESIC-INE (2010). *Encuesta de Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Disponible en: <http://www.ine.gub.uy/encuestas%20finalizadas/tics2011/tics2011.as>.

Alampay, E. (2006). "Beyond access to ICTs: Measuring capabilities in the information society". *International Journal of Education and Development using ICT*, 2(3): 4-22.

Bawden, D. (2008). "Origins and concepts of digital literacy". En: Lankshear, C., y Knobel, M. (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 17-32). New York: Peter Lang.

Buckingham, D. (2008). "Defining Digital Literacy- What Do Young people need to Know About Digital Media" En: Lankshear, C., y Knobel, M. (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 73-91). New York: Peter Lang.

Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Cahuc, P. y Zylberberg, A. (2004). *Labor Economics*. Cambridge: The MIT Press.

Castells M. (1998). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura: Vol. 1 La Sociedad en Red*. Madrid: Alianza.

CETIC.br. (2009). *Pesquisa sobre o Uso das TICs no Brasil - 2009 / Survey on the Use of ICTs in Brazil*. Disponible en <http://www.cetic.br/tic/2009/>.

Claro, M., Espejo, A., Jara, I. y Trucco, D. (2011). *Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA. Documento de proyecto. ECLAC-CEPPE*. Santiago, Chile: CEPAL.

Cobo, R. (2009). "Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends". SKOPE Issues Paper Series,

Monograph No. 13. Cardiff: ESRC Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance.

Comunello, F. (2010). *"From the Digital Divide to Multiple Divides: Technology, Society, and New Media Skills"*. En: Ferro E., Dwivedi Y. K., Gil-Garcia J. R., Williams M. D. Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society (pp. 588-605). New York: Information science reference.

De Haan, J. (2010). *"Late on the Curve: Causes and Consequences of Differences in Digital Skills"*. En: Ferro E., Dwivedi Y. K., Gil-Garcia J. R., Williams M. D. Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society (pp. 292-308). New York: Information science reference.

Demunter, C. (2006). *How skilled are Europeans in using computers and the Internet?* Luxembourg: Eurostat. Disponible en <http://goo.gl/G2MzO>

Dewan, S., Ganley, D. y Kraemer, K. (2004). *Across the Digital Divide: A Cross-Country Analysis of the Determinants of IT Penetration. Graduate School of Management, University of California.* Disponible en <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCI-TY/UNPAN022642.pdf>

Dimaggio, P. y Hargittai, E. (2001). *"From the digital divide to digital inequality: Studying Internet use as penetration increases"*. Working Paper Series No. 15. Estados Unidos: Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies.

Dodel, M. (2010). *"Acceso a las TIC en hogares del Uruguay urbano: logros y desafíos para asentar los pisos de una integración digital"*. IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República.

Dunn, H. S. (2010). *"Information Literacy and the Digital Divide: Challenging e-Exclusion in the Global South"*. En: Ferro E., Dwivedi Y. K., Gil-Garcia J. R., Williams M. D. Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society (pp. 326-344). New York: Information science reference.

ENLACES (2012). *Informe de resultados nacionales 2° Medio SIMCE TIC 2011*.

EMPIRICA (2007). *Benchmarking in a Policy Perspective: Report No. 6; Digital Literacy and ICT Skills*. Disponible en <http://goo.gl/XBg07>

The European E-skill Forum (2004). *E-skills for Europe: towards 2010 and beyond (synthesis report)*. Disponible en: http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/ict/files/e-skills-forum-2004-09-fsr_en.pdf.

Fernández, T. y Sánchez, M. H. (2007). *El concepto y la evaluación de competencias en PISA* (Documento de trabajo preliminar para la discusión interna de los comités científicos de PISA; sin publicar).

Fink, C. y Kenny, J. (2003). *Whither the Digital Divide?*, 5(6): 15-24. Disponible en http://www.itu.int/wsis/docs/background/themes/digital_divide/fink-kenny.pdf

Forester, J. y Handy, C. (2008). *External Capabilities. Working Paper n° 7*. Reino Unido: University of Oxford. Disponible en <http://goo.gl/VSTF1>

Garnham, N. (1997). "Amartya Sen's Capabilities Approach to the Evaluation of Welfare: Its Application to Communication". *Javnost – The Public, Journal of the European Institute for Communication and Culture*, 4(4): 25-33.

Grunfeld, H. (2007). "Framework for evaluating contributions of ICT to capabilities, empowerment and sustainability in disadvantaged communities". CPRsouth2 Conference: Empowering rural communities through ICT policy and research. Chennai, India.

Grupo de investigación sobre transición, educación, trabajo (2010). *Desigualdad, oportunidades educativas y transición al trabajo de los jóvenes uruguayos en perspectiva comparada*. Disponible en: <http://goo.gl/2BHeO>

Hargittai, E. (2002). "Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills". *First Monday*, 7(4). Disponible en: <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>

Hargittai, E. (2008). *"The digital reproduction on inequality"*. En Grusky, D. (ed.). *Social Stratification: Class, Race, and Gender in Sociological Perspective* (pp. 936–944). Boulder: Westview Press.

ITU (2005). *From the Digital Divide to Digital opportunities: Measuring Infostates for Development NRC-CNRC*. Ginebra: Autor.

ITU (2010). *Informe sobre el Desarrollo Mundial de las Telecomunicaciones/TIC de 2010: Verificación de los objetivos de la CMSI*. [Resumen ejecutivo]. CH-1211. Ginebra: Autor.

Katzman, R. (2010). *"Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo"*. Serie Políticas Sociales, 166. Disponible en: <http://goo.gl/Xm7mt>

Lankshear, C. y Knobel, M. (eds.) (2008). *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.

Leino, K. y Malin, A. (2006). *"Could confidence in ICT boost boys' reading performance?"*. Northern Lights on PISA 2003 – a reflection of Nordic countries (pp. 159-172), Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Martin, A. (2008). *"Digital Literacy and the "Digital Society"*". En: Lankshear, C., y Knobel, M. (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 151-177). New York: Peter Lang.

Moreira, N. (2010). *Acceso y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los jóvenes evaluados por PISA 2003-2006 en Uruguay. Tesis de Maestría no publicada*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.

OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA, Educational Research and Innovation*. París: Autor.

OECD-PISA (2003). *Are students ready for a technology-rich world? What PISA studies tell us*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/21/0,2340,en_32252351_32236173_36161109_1_1_1_1,00.html

OCDE-PISA (2010). *Pathways to success: how knowledge and skills at age 15 shape future lives in Canada*. Paris: Autor.

OECD-PISA (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance (VI)*. Disponible en <http://goo.gl/Bly2S>

Peña-López, I. (2009). *Measuring digital development for policy-making: Models, stages, characteristics and causes. Information and Knowledge. Tesis doctoral no publicada*. España: Universitat Oberta de Catalunya.

Peña-López, I. (2010). "From laptops to competences: bridging the digital divide in higher education". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(1). Disponible en; <http://goo.gl/R7PAE>

Prado, C., Romero, S. y Ramírez, M. (2009). "Relaciones entre los estándares tecnológicos y apropiación tecnológica". *Enseñanza & Teaching*, 27(2): 77-101.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo de Chile (2006). *Informe Desarrollo Humano en Chile: Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?* Santiago de Chile: Autor.

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo (2009). *Informe sobre desarrollo humano para Mercosur, Innovar para incluir: jóvenes y desarrollo humano, 2009-2010*. Tucuman, Argentina: Libros del Zorzal.

Reig, D. (2012). "Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC". *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 90: 9-10.

Rivoir, A., Baldizan, S. y Escuder, S. (2010, septiembre). "Plan Ceibal: acceso, uso y reducción de la brecha digital según las percepciones de los beneficiarios". *IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República de Uruguay.

Selwyn N. (2004). *"Reconsidering political and popular understandings of the digital divide"*. *New Media & Society*, 6(3): 341-362.

Selwyn, N. (2010). *"Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education"*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7: 33-42.

Soby, M. (2008). *"Digital competence from education policy to pedagogy: the Norwegian context"*. En: Lankshear, C. y Knobel, M. (Eds.). *Digital literacies: concepts, policies and practices* (pp. 119-149). New York: Peter Lang.

Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades*. Disponible en: <http://goo.gl/cB65Q>

Sunkel, G.; Trucco, D. & Möller, S. (2010). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios*. Disponible en: <http://goo.gl/rmuJx>

Thatcher A. y Ndabeni, M. (2011). *"A Psychological Model to Understand E-Adoption in the Context of the Digital Divide"*. En: Steyn, J. & Johanson, M. (coord). *ICTs and Sustainable Solutions for the Digital Divide: Theory and Perspectives* (pp. 127-149). Hershey, Pennsylvania: Information Science Reference.

Van Dijk, J. y Van Deursen, A. (2010). *"Inequalities of Digital Skills and How to Overcome Them"*. En: Ferro E., Dwivedi Y. K., Gil-Garcia J. R., Williams M. D. (2010). *Handbook of Research on Overcoming Digital Divides: Constructing an Equitable and Competitive Information Society* (pp. 278-291). New York: Information science reference.

VOX (2008). *The Digital Citizen, An analysis of digital competence in the Norwegian population*. Noruega: Autor.

Walton, R., Putman, C., Johnson, E. y Kolko, B. (2009). *"Skills Are Not Binary: Nuances in the Relationship Between ICT Skills and Employability"*. *Information Technologies and International Development*, 5(2): 1-18.

White, D.; Gunasekaran, A., Shea, T. y Ariguzo, G. (2011). "*Mapping the Global Digital Divide*". *International Journal of Business Information Systems*, 7(2): 207-219.

Zheng, Y. (2007). "*Exploring the value of the capability approach for e-development*". Proceedings of the 9th International Conference on Social Implications of Computers in Developing Countries. San Pablo, Brasil.

Perfiles de los editores

Elías Said-Hung

Sociólogo de la Universidad Central de Venezuela y doctor por la Universidad Complutense de Madrid en Tecnología, Estructura y Tratamiento de la Información. Actualmente se desempeña como docente/investigador del Departamento de Comunicación Social y Periodismo, y director del Observatorio de Educación de la Universidad del Norte.

César Siqueira Bolaño

Fundador de la red de Economía Política de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (EPTIC) y director de su revista, EPTIC ON LINE. Fue el primer presidente de la Unión Latina de Economía Política de la Información, la Comunicación y la Cultura (ULEPICC).

Actualmente es vice-presidente de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI) y tesorero de IAMCR. Participa desde 1992 en la sesión de Economía Política de IAMCR. Sus artículos más recientes abordan temas como la economía política de internet, la crítica de la economía política del conocimiento, regulación y mercado de la televisión brasileña. Es profesor en la Universidad de Sergipe y de la Universidad de Brasilia y ha sido invitado en diferentes ocasiones, por universidades brasileñas y latinoamericanas, por la New York University y por las universidades españolas de Sevilla y Santiago de Compostela.

Silvia Lago Martínez

Socióloga de la Universidad de Buenos Aires (UBA), es profesora de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA e investigadora del Instituto Gino Germani donde co-dirige el Programa de Investigaciones sobre la Sociedad de la Información. Además dicta cursos de posgrado en otras universidades nacionales como La Universidad de La Plata, Universidad de San Martín, Universidad de La Pampa. Llevó a cabo una Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología y en cargos de gestión de ciencia y técnica se desempeñó como Subsecretaria de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Es miembro del comité directivo de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Forma parte de diversos comités asesores de universidades nacionales y extranjeras y colabora con revistas científicas latinoamericanas.

José Antonio Ruiz San Román

Profesor titular de Sociología en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro de la Asociación Iberoamericana de Sociología de las Organizaciones (AISO) y de la International Sociological Association (ISA), entre otras instancias internacionales. Su línea de investigación se enmarca en los efectos sociales de los medios, los estereotipos sociales y estudios de Opinión Pública, entre otros. Entre los libros más destacados publicados por él, en colaboración con otros investigadores a nivel internacional, tenemos: *An Analysis of Online Press Rooms in Leading Companies Around the World*, Investigar en comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación, *Key Context for Education and Democracy in Globalising Societies*, El acceso de la opinión pública al parlamento, Sociología de la Comunicación y Introducción a la tradición clásica de la opinión pública.



www.colombiadigital.net
Bogotá-Colombia 2013

Esta Publicación la encuentra en la categoría
Educación de nuestras publicaciones

Imágenes tomadas de Gettyimages.com