

TECNOLOGÍAS PORTÁTILES: EL AULA COMO FRENTE CULTURAL

María Victoria Martín e Irene Irigoitia
Universidad Nacional de La Plata /
Universidad Nacional de Quilmes (Argentina)

Resumen

Los dispositivos móviles han llegado inevitablemente a las aulas. La creciente utilización de teléfonos celulares, teléfonos inteligentes, tablets, netbooks, entre otros, cambia de manera evidente las prácticas y las relaciones entre docentes y alumnos, horadando todo lo que sucede en el aula. En este artículo, nos preguntamos acerca de las múltiples tensiones que se generan en las relaciones, en la construcción de conocimiento, en los espacios en común y en los soportes que tradicionalmente han vehiculado "el saber". Estas configuran al aula como una suerte de "frente cultural".

Palabras clave: dispositivos móviles, educación, cultura, frentes culturales.

Introducción

La creciente utilización de dispositivos móviles en nuestra sociedad tiene su origen en la aparición de equipos cada vez más avanzados y a menor costo, así como las ventajas económicas y sociales de algunas aplicaciones. Los datos para nuestro país señalan que entre 2007 y 2012 la teledensidad de móviles creció de 92 % a 153 % (1). Además, las redes sociales virtuales tienen una gran penetración; tal el caso de Facebook, la más popular de todas, con una llegada al 90 % de los cibernautas argentinos: "La Argentina cuenta con 23 millones de usuarios activos por mes en Facebook, 15 millones de los cuales se conectan a diario. Mensualmente, más de 16 millones acceden mediante móviles. A nivel global, cuenta con 1.280 millones de usuarios activos mensuales. Ingresan por día cerca de 802 millones, con 609 millones haciéndolo vía dispositivos móviles" (2).

Aún sin considerar la proliferación de netbooks, notebooks, tablets, Ipads, entre otros, las cifras anteriores dan cuenta de un fenómeno de conectividad que crece exponencialmente en nuestro entorno. Y las aulas no escapan de este. Veamos algunas situaciones recogidas por docentes que se repiten con frecuencia en las aulas, algunas positivas y otras no tanto.

Escena 1

“En una ocasión, hace tres años, le llamé la atención a un alumno que escribía en su celular mientras yo exponía un tema (creo que era un Smartphone o algo así). Resultó que él estaba tomando notas en el celular de lo que estaba explicando y me resultó novedoso”.

Escena 2

“En una clase teórica había pautada una selección de Facundo para leer y el profesor quería hacer referencia a una cita y no se acordaba cómo era. Una alumna que tenía una tablet entró al blog de esa cátedra, descargó el texto y leyó la cita para la clase. En otra clase, la profesora no se acordaba en qué año había fallecido el autor que estaban analizando y una alumna lo googleó desde su Blackberry”.

Escena 3

“Nunca tuve alumnos que usaran notebook o tablet en la clase, pero sí Smartphone, Blackberry y celulares comunes. Generalmente cuando a alguien le suena el celular en medio de una exposición sucede lo mismo desde hace años: el/la alumno/a con cierta vergüenza busca el aparato en el bolso y lo apaga mientras el resto mira en silencio”.

Escena 4

“Para una clase con invitados, la computadora del docente no reproducía el formato de sus videos y un estudiante (que no usa notebook para tomar apuntes) ofreció el equipo que tenía en la mochila”.

Escena 5

“En una mesa de final, un alumno inscripto no tenía libreta, DNI ni ningún otro documento que pudiera certificar su identidad (no había carné de conductor, de club ni nada). No había sido mi alumno. Le pedí, entonces, que abriera su Facebook y me mostrara las fotos del perfil; de esa manera, corroboré que se trataba, efectivamente, de esa persona”.

Estas son solo algunas muestras de lo que ocurre cotidianamente en las aulas: estos dispositivos han llegado inevitablemente a ellas y nos obligan a pensar en nuevas estrategias y relaciones para abordar las múltiples tensiones que se generan en las relaciones, en la construcción de conocimiento, en los espacios en común y en los soportes que tradicionalmente han vehiculado “el saber”. Los grandes desplazamientos que enriquecieron el campo de la comunicación en las últimas décadas con respecto a la metodología de análisis y temáticas nos permiten ver otras dimensiones del fenómeno: en la cultura, por el interjuego entre la identidad como construcción y la socialidad (el “por fuera” de las instituciones); en el conocimiento, que se

sitúa a medio camino de la linealidad de la transmisión y la conjunción de significados aportados desde estos dispositivos; en las aulas como espacio de tensión entre lo común y lo personal.

Consumo: bienes materiales y simbólicos

Guillermo Sunkel (2002) plantea que los productos y mercancías tienen un doble papel, porque además de proporcionar su valor de utilidad, establecen modos de relaciones sociales. Esto implica reconocer al consumo como práctica socio-cultural, que configura identificación o diferenciación, y como proceso de producción de sentidos, en tanto espacio de constitución de identidades y conformación de comunidades. Reflexionemos sobre los alcances de las nociones de identidad y socialidad en función del nivel de diálogo entre sujetos y cómo se reconfigura por la emergencia de las tecnologías móviles y portátiles.

La problemática de la identidad puede ser abordada como diferencia y, simultáneamente, como coincidencia consigo misma: en tanto distinguibilidad, aspecto subjetivo de la cultura que permite una función distintiva, elemento simbólico cultural internalizado; como representaciones sociales, simultáneamente “estables y móviles, rígidas y elásticas” en contextos históricos y sociales singulares (símbolos objetivados bajo la forma de prácticas, rituales y objetos cotidianos, religiosos, artísticos, etc.). Este proceso solo resulta posible dentro de una red de vidas interconectadas y cuya construcción es en permanente diálogo con los otros, por lo que queda claro que los dispositivos pasan ya a ser parte constitutiva de la identidad de los alumnos: generación del pulgar para algunos y del índice para los más adelantados (en referencia a las pantallas táctiles), lo que implica un cambio en su estructura cognitiva y en su actitud frente al conocimiento, como así también en el modo de construirlo. En términos de Giménez, la identidad solo es posible dentro de una red de vidas interconectadas y se construye en permanente diálogo con los otros (Giménez; 2009: 12-14).

En la distinción de usos y apropiaciones, Patricia Fernández (2012) menciona tres categorías de sujetos según la toma de posición de estudiantes y docentes universitarios ante las nuevas tecnologías: los tecnológicamente incorporados (aquellos que las usan y reflexionan críticamente acerca de ello); usuarios indiferentes (quienes las utilizan pero no reflexionan sobre el uso) y los desconectados, desiguales, diferentes (que no las usan, o hacen un uso mínimo, ni reflexionan sobre el tema). Es poco frecuente encontrar sujetos pertenecientes al tercer grupo mencionado en nuestras aulas, lindando con el analfabetismo digital. Jesús Martín-Barbero afirma que los jóvenes tienen plasticidad neuronal y elasticidad cultural, junto con una gran facilidad para incorporar el lenguaje específico de las nuevas tecnologías. Se trata de una nueva alfabetización, en la que cambian los protocolos y los procesos de lectura que pretendía imponer la educación moderna. Pero el salto va más allá del solo cambio de modelo, hablamos de una dinámica diferente: lo que se afronta son las complejidades de la articulación entre ambos modos.

Allí aparece, entonces, la socialidad: aquello que en la sociedad excede el orden de la razón institucional: “es la trama que forman los sujetos y los actores en sus luchas por horadar el orden y rediseñarla, pero

también sus negociaciones cotidianas con el poder y las instituciones” (Martín-Barbero; 1990). Aludimos al espacio de las dominaciones de las estructuras de poder –incluidos los medios masivos de comunicación–, pero también al lugar de emergencia de los movimientos que desplazan y recomponen aquello que se define como conflicto social y de constitución de las identidades de los distintos actores. El cambio cualitativo en la experiencia cotidiana de los jóvenes usuarios de dispositivos portátiles y las distintas competencias sobre estos contribuye, desde diversas dimensiones, a esta “crisis de fronteras”.

Si la institución educativa pretendía interpelar a los sujetos desde una sola de sus dimensiones identitarias, en tanto “alumnos” (3), hoy resulta evidente que son sujetos múltiples. Asimismo, al transformarse los vínculos familiares y la propiedad de los medios (ahora personales y portátiles), lo que permite “trasladar los signos de distinción a las interacciones públicas o entre amigos; el equipamiento individual se vuelve un recurso de acceso personalizado a la información y el entretenimiento, y un marcador de clase que cada uno lleva consigo a múltiples escenarios” (García Canclini, 2005).

Los dispositivos tecnológicos de los que hablamos pueden ser incluidos entre los bienes materiales “necesarios para hacer visibles y estables las categorías de la cultura”, según la clasificación de Douglas e Isherwood (Sunkel, 2002). Sin embargo, también son utilizados como herramientas para vulnerar o desafiar el orden establecido y así podemos ver cómo los sujetos reinterpretan la posesión y el uso de acuerdo con las características e intereses de su grupo de pertenencia. Si bien siempre las tecnologías son concebidas en contextos singulares, cada grupo social, al apropiarse y reapropiarse de ellas, cambia su significación y sus usos. Los objetos se transforman al pasar de un sistema cultural a otro, por el hecho de tener que insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas (García Canclini, 2005). Entre otras reconfiguraciones, debido a la incorporación de los celulares, el aula ha dejado de ser un ámbito de puertas cerradas. Los alumnos suelen estar en contacto con el afuera casi permanentemente y el desafío para los docentes está en reconocer los nuevos canales que se abren a partir de tal situación e incorporar los dispositivos como recursos pedagógicos.

En ese camino se puede coincidir con lo que Fernando Peirone denomina el acceso iniciático a la cultura colaborativa mientras en la lógica del capitalismo las telefónicas y las fábricas de celulares aumentan su poderío económico, “en la lógica social aumenta la capacidad de interacción e intervención de muchos con muchos, y por lo tanto una cierta autonomía como un renovado poder contracultural. [...] Si alguna conclusión podemos sacar es que las TIC, antes que un fenómeno tecnológico, demostraron ser plataformas de socialización y de construcción cooperativa de conocimiento” (Peirone, 2011). No obstante, otro modo de entender el fenómeno considera que los jóvenes nativos de la era digital han desarrollado una gran capacidad de atención múltiple y suelen hacer varias cosas a la vez, mientras escuchan varios audios simultáneamente. Han desarrollado, además, cierta adicción a los dispositivos digitales. Como contrapartida, se percibe en las clases una creciente dificultad en la atención focalizada y continua, y una dificultad para lograr concentración. Los docentes no escapan a este atravesamiento tecnológico.

Conocimiento: entre la transmisión y la construcción

La tecnología cambió el acceso a la información y eso se tiene en cuenta a la hora de los requerimientos y los debates en clase, bajo la aclaración de que se debe contextualizar y chequear la información recabada en Internet, y que hay que tomar recaudos en cuanto a las fuentes consultadas, a las que siempre hay que citar. Al respecto, Martín-Barbero (1987) plantea necesario profundizar el análisis de la producción de información y sus estructuras, en tanto proceso con fuerte contenido comercial, político e ideológico. Si hablamos de dispositivos tecnológicos, debemos tener en cuenta que también importamos-incorporamos las estructuras mismas de su producción (división del trabajo, verticalidad, unidireccionalidad, especialización profesional, etc.) que pretenden seguir apareciendo como técnicamente neutrales y objetivas, siendo que conllevan e imponen un determinado modelo en el imaginario social. Es decir que estos dispositivos han dejado de ser meros instrumentos para convertirse en una práctica en la que se cristaliza un modelo social.

Se abre así el debate a un horizonte de problemas nuevo en el que lo redefinido es tanto el sentido de la cultura como el de la política, y en el que la problemática de la comunicación entra no solamente a título temático y cuantitativo –los enormes intereses económicos que mueven las empresas de comunicación–, sino cualitativo: en la *redefinición de la cultura es clave la comprensión de su naturaleza comunicativa*. Eso es, su carácter de proceso productor de significaciones [...]. Es en el cruce de esas dos líneas de renovación la que viene a inscribir la cuestión cultural al interior de lo político y la comunicación en la cultura donde aparece en todo su espesor el desafío que representa la industria cultural” (Martín-Barbero, 1987).

En los momentos de cambio de época, se exacerbaban los choques y enfrentamientos en los diferentes grupos y clases sociales que portan volúmenes desiguales y desnivelados de capital cultural. Considerando el orden de lo político, las aulas pueden entenderse como frentes culturales entre lógicas tradicionales (características de la modernidad en tanto dispositivo de disciplinamiento) y lógicas de las tecnologías del siglo XXI. No es la primera vez que esto ocurre, pero parece que sí es el momento en que esto se hace más visible.

Es posible reconocer dos modos principales de entender la relación entre cultura y escuela: el primero, que ha imperado en la educación formal, vinculado a posiciones de tipo esencialistas y duales respecto de la cultura; y el segundo, relacionado con modos de entender los procesos culturales desde sus singulares dinámicas. Estas mismas posiciones pueden hacerse extensivas al resto de las instituciones de educación formal, “catedrales del saber” en términos de Jorge González, tales como la universidad.

La posición etnocéntrica y binaria derivada de la propuesta ilustrada de extensión del conocimiento, que ubica a la razón como elemento sustancial para el desarrollo y organización de comunidades, conjetura una

línea ascendente de progreso y perfección que formaría estadios consecutivos en una progresiva marcha hacia horizontes predeterminados, únicos y universales. En este marco, la educación moderna puso énfasis en la difusión de un único modelo de razón y conocimiento racional para la construcción de un nuevo orden social a partir del libro, con lugares claros y definidos del saber y del no saber, y se constituyó como el dispositivo fundamental de la modernidad europeizante, ligada al capitalismo, la industrialización y el Iluminismo. Es decir, que si la institución educativa *transmite* cultura mediante estos procesos de *enculturación* apoyados en el dualismo en la caracterización de la cultura letrada y la popular, también fue el mecanismo por el cual se soslayaron las “otras ideas” (Martín-Barbero, 1997).

Del otro lado, la posición relativista, resalta la pluralidad y multiplicidad de culturas que conviven en las sociedades contemporáneas, en especial considerando el ecosistema “difuso y descentrado” que se configura a partir de los medios electrónicos de comunicación (Martín-Barbero y Rey, 1999). Si tratamos de entender la actualidad partiendo de las distinciones entre colecciones cultas, populares y masivas, las separaciones territoriales o nacionales, sería imposible dar cuenta de la pluralidad de los grupos culturales, étnicos, sexuales, de género o de consumo que atraviesan las fronteras mediante las redes de comunicación, estableciendo territorios simbólicos imprecisos. La cultura académica, desde esta misma perspectiva, sería este “intercambio de significados” particular que estructura dicha institución en la que se *produce* cultura. Claro que, como toda forma cultural, esta producción constituye una cultura singular, con sus códigos, categorías, lenguaje, representaciones, etc.

Por un lado, la cultura letrada, entendida a partir de un saber único y lógico, escritural, con uniformidad “racional” de costumbres, una nueva forma de entender al poder (hombres letrados que endiosan la razón para producir), una fuerte organización jerárquica caracterizada por la competencia, lógica masculina en el saber, principalmente en mano de nobles y burgueses. Del otro lado, la cultura popular aparece ligada al medioevo, con multiplicidad de lógicas provenientes de saberes particulares y territoriales de tradiciones locales, transmitidos oralmente, la falta de jerarquías y lógica en los conocimientos de las brujas, la seducción femenina como arma del saber y vinculada a sectores populares.

En otras palabras, los frentes culturales son entendidos

... como espacios sociales, entrecruces y haces de relaciones sociales no especializadas en los que se lucha o se ha luchado por el monopolio legítimo de la construcción y reinterpretación semiótica (modulación y modelación) de determinados elementos culturales transclasistas, es decir, por la resemantización o definición que históricamente un bloque de clases/grupos elaboran sobre las necesidades, las identidades y los valores legítimos (únicos y verdaderos para todos) que pueblan los vericuetos de la vida cotidiana y que interesan una densa área en la que están imbricadas a su modo todas las clases y grupos (González; 1990).

Cualquiera sea la postura adoptada, la de contemplar la transmisión o construcción de cultura en las instituciones educativas, es innegable que las nuevas tecnologías y los modos de comunicación vehiculizan e instalan lógicas de producción y consumo simbólico, configurándose como operadores perceptivos. Por ende, es posible observar las transformaciones y desplazamientos en las distintas esferas de la vida pública y privada, en diversos sectores y grupos sociales, en las identidades, en las relaciones y en las prácticas sociales, incluidas las formas de habitar y vivenciar el espacio público y el privado. Las aulas no escapan a este fenómeno.

Aulas: entre lo común y lo personal

Las tecnologías digitales han generado nuevas formas de agrupación social y cambios en los modos de compartir. García Canclini propone hablar del concepto de sociabilidad restringida, ya que muchas de las actividades que siempre se desarrollaron en ámbitos sociales públicos, pasaron a desarrollarse dentro de los hogares, frente a una pantalla. Los enlaces mediáticos fueron ganando terreno en detrimento de las prácticas tradicionales de vincularse. Se producen cambios en la configuración y percepción del entorno, hasta, por ejemplo, tomar como más cercano lo sucedido a distancia que lo que atraviesa el espacio físico circundante. Como parte del proceso de desterritorialización, se establece una nueva espacialidad que, junto con la nueva temporalidad, conforman el territorio virtual en una suerte de simultaneidad continua.

Las tecnologías, entonces, "ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y reconstruyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura" (Vizer, 2007). Nos encontramos frente a una encrucijada: "o la escuela y las políticas del fomento posibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice" (Vizer, 2007).

En definitiva, la trama en la cual se instalaban y configuraban los sujetos alumnos en tanto un orden perteneciente a lo público (que aunaba y nucleaba consensos) y uno a lo privado (referido a la esfera de la vida individual), se ve modificada por el advenimiento de estas otras lógicas de relación que se superponen a tal distinción. Los límites espaciales del aula y de las demás instituciones se ven permeados y atravesados de manera discrecional por las comunicaciones vehiculizadas por estos dispositivos que no necesitan anclaje territorial.

Si Antonio Pasquali en los sesenta advertía sobre los significados que portaban los medios masivos de información "una relación unilateral entre una oligarquía informadora convertida en élite y una muchedumbre indiferenciada de receptores convertida en masa", ahora el escenario es diferente: la telefonía celular y la comunicación portátil generan nuevos modos de apropiación de los espacios comunes para propósitos de

tipo personal y, por ende, reorganizan y reconfiguran el *sensorium* acerca del tiempo y el espacio y redefinen el orden institucional y público, entre otros. En el mismo texto, Pasquali (1972, 41) señalaba “los signos o significantes son portadores directos de significados; los medios de comunicación son sus transportadores segundos”, ¿sigue vigente este postulado en el siglo XXI o es el mismo uso de estos dispositivos en tanto significado que modifica la idea acerca de lo público?

Recordemos que el pensamiento moderno puso en circulación un concepto de espacio público asociado a la idea de lo colectivo; seres humanos que se asocian en función de sus intereses comunes. Es posible pensar las aulas y las instituciones educativas en su conjunto desde esta noción de lo común. Ferdinand Tönnies caracterizaba la comunidad como un tipo de organización social “natural” que recuperaba el modelo de los lazos familiares, sostenida en posiciones sociales heredadas y objetivables y en relaciones personales de intimidad y confianza, vínculos corporativos, relaciones de intercambio, sistema divino de sanciones, etcétera, y describía la asociación, como un tipo abstracto, arbitrario y construido de sociedad basada en relaciones impersonales entre desconocidos, vínculos independientes, relaciones contractuales, sistema de sanciones seculares, etcétera, erigida sobre el contrato y los derechos individuales. Entonces, la comunidad se funda en la comunión; la colectividad, en cambio, se organiza a partir de la comunicación y se asocia con la idea de reunión de individuos que toman consciencia de lo conveniente de su copresencia y la asumen como medio para obtener un fin. Si la comunidad exige coherencia, lo que necesita y produce toda colectividad es cohesión (Delgado, s/f).

En relación con esta idea sobre el “régimen escolar”, Paula Sibilia (2012) relata:

... entre las exigencias históricas a las cuales buscaba responder la creación de esa curiosa entidad figuraban los desmesurados compromisos de la sociedad moderna, que se pensó a sí misma- al menos, idealmente- como igualitaria, fraterna y democrática. Y, por consiguiente, asumió la responsabilidad de educar a todos sus ciudadanos para que estuvieran a la altura de tan magno proyecto desplegando con ese fin los potentes recursos de cada Estado nacional” (Sibilia: 2012).

El punto es qué ocurre con esta cohesión en aulas minadas por dispositivos de comunicación personales que horadan sus límites.

Si el aula puede ser entendida como espacio público, ya que posibilita la reunión física y simbólica en términos sociales, fue entonces que se configuró como uno de los pilares del proyecto cultural de la modernidad. La idea misma de un mundo común –en el sentido de compartido– no puede asentarse en la naturaleza común de los seres humanos que lo conforman, sino “por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados en el mismo objeto” (Delgado, s/f). Parfraseando esta idea: construir un conocimiento compartido común.

Hace casi dos décadas, Martín-Barbero (1997) manifestaba que las nuevas tecnologías de la época generaban “o fascinación o rechazo maniqueo, cuando lo necesario y urgente es la puesta en relación de las posibilidades que esas tecnologías ofrecen con el modelo de sociedad en el que se inscriben”. En el aula se construye el consenso, allí se confirma –o cuestiona– la naturaleza igualitaria de los miembros de la colectividad, donde todos podrían expresarse y donde es posible ejercer el control sobre los asuntos comunes. Al menos esto valió hasta el estallido de nociones como espacio físico, contigüidad y copresencia debido a la irrupción de tecnologías de comunicación e información portátiles y personalizables.

Por su parte, Paulo Freire proponía construir relaciones de comunicación en lugar de extensión, característica de los medios electrónicos del siglo xx como cine, radio y TV con su modelo de emisión lineal, uno a muchos. Podríamos preguntarnos si los dispositivos portátiles habilitan el diálogo, pero, paradójicamente, reflexionar sobre cómo influyen en su capacidad de generar una verdadera comunicación en un espacio común como el aula, porque a través de los estos se priorizan múltiples relaciones por fuera de ese ámbito a construir.

De algún modo, en los últimos años, aprendimos a vivir así: con la sensibilidad saturada de estímulos que se disparan a toda prisa, sobrecargando las posibilidades de procesamiento consciente pero, al mismo tiempo, bajo la exigencia de responder a esas demandas con agilidad y eficacia... por eso así como le ocurre al alumno en el colegio, el usuario mediático actual suele estar potencialmente aburrido y desatento, no exactamente oprimido o reprimido (Sibilia, 2012: 86).

Esto puede pensarse desde varios lugares. Jorge González (2008) señala que “el universo abierto que podíamos imaginar en la lectura de libros, se comenzó a estandarizar por medio de las pantallas. Sin lugar a dudas, la composición de la vida colectiva, y en especial las transformaciones que nos hacíamos de ella, se comenzaron a transformar”. El autor se refiere a la unificación de las lecturas hegemónicas a partir de las narrativas televisivas, generalmente autorreferenciales y monótonas.

Si con los libros era posible compartir ese universo en las aulas, produciendo (o reproduciendo en ocasiones) un sentido común, nos preguntamos si es posible construir conocimiento en común cuando muchos de los que comparten el espacio están en “otra cosa”. Con estos dispositivos móviles, ¿vuelve y se amplía “el universo abierto de los libros” o, por el contrario, se clausuran aún más las lecturas posibles por las dificultades de establecer un diálogo con límites temáticos con algunas precisiones?

Cabe entonces formular nuevamente una vieja pregunta: si el uso de las nuevas tecnologías en la información y la comunicación “convertirá el saber en solo saber buscar y utilizar” (Martín Barbero, 1997).

Conclusión

En este recorrido vimos diferentes espacios sociales, entrecruces y haces de relaciones en los que se lucha por la construcción y reinterpretación de determinados elementos culturales. Los dispositivos portátiles tienen un doble papel: proporcionan su valor de utilidad y configuran relaciones sociales que ponen en tensión los principios de identidad y socialidad sobre los que se ha erigido la educación desde la modernidad. La noción de conocimiento, asimismo, entra en tensión: se trata de transmitir ciertos saberes entre alguien que los posee y otro que no o de construirlos en forma conjunta. Cabe la advertencia de Martín-Barbero sobre el carácter político de la industria cultural. De lo anterior, se desprende una última tensión sobre la posibilidad de construir consenso en un espacio compartido pero personalizado.

Nos encontramos, en la sociedad en general y en las aulas en particular, con que las nuevas tecnologías provocan extrañas combinaciones. Una gran mediatización, que pone distancia y enfría, junto con una interconectividad, que genera sensación de cercanía y simultaneidad. Y una gran abundancia de información y entretenimiento, pero con un modo de acceso fragmentado, poco sistemático y, en cierta forma, azaroso (García Canclini, 2005).

Notas

- (1) La teledensidad indica la cantidad de líneas en funcionamiento por cada 100 habitantes. En 2007 se registraban 36.308.030 aparatos frente a 61.591.500 en mayo de 2014. También da cuenta de esta nueva realidad la cantidad de SMS enviados durante mayo de 2014 que superó los 11.911 millones (lo que representa un promedio de 288SMS mensuales por habitante).
- (2) "Radiografía de los usuarios de Facebook en la Argentina", *Infobae*, 8 de mayo de 2014.
- (3) Más allá de la explicación errónea de este término como "falta de luz", alumno deriva del latín *alere*, que significa 'alimentar, alimentarse desde lo alto'. Entonces, refiere a un "discípulo respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo o de la escuela, colegio o universidad donde estudia" (*Diccionario de la Real Academia Española*). Se nota la concepción dualista respecto del conocimiento.

Bibliografía

- AA. VV. (2008), "Audiencias y pantallas en América Latina", *Revista Comunicar* N.º 30, España.
- Delgado, Manuel, "Lo común y lo colectivo" s/f.
- Fernández, Patricia (2012), "Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización", *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento* [en línea]. Disponible en: <www.redalyc.org>.
- Freire, Paulo (1973), *¿Comunicación o Extensión? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2005), *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.

- Giménez, Gilberto (2009), "Comunicación, cultura e identidad. Reflexiones epistemológicas", *IV Coloquio Internacional de Cibercultur@ y Comunidades Emergentes de Conocimiento Local: Discurso y Representaciones Sociales*, UNAM [en línea]. Disponible en: <www.culturays.org.mx/revista/num11/CYRSnum11.pdf>.
- González, Jorge (2008), "Pantallas vemos, sociedades no sabemos", *Revista Comunicar* N.º 30, España.
- González, Jorge (1990), "Los frentes culturales: culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida", *Diálogos de la Comunicación* N.º 26, Ecuador.
- Martín Barbero, Jesús (1987), *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Martín Barbero, Jesús (1987), *Procesos de Comunicación y Matrices de Cultura. Itinerario para salir de la razón dualista*, México, FELAFACS-Gustavo Gili.
- Martín Barbero, Jesús (1990), "De los medios a las prácticas", *Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales*, N.º 1. México, UIA.
- Martín Barbero, Jesús (2008), "Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas", *Revista Comunicar* N.º 30, p. 19.
- Martín Barbero, Jesús y Germán Rey (1999), *Los ejercicios del ver*, Barcelona, Gedisa.
- Martín, María Victoria (2010), "Pantallas y mediaciones móviles: nuevos desafíos formativos", *Question* Vol. 26, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Pasquali, Antonio (1972), *Comunicación y cultura de masas*, Caracas, Monte Ávila.
- Sibilia, Paula (2012), *¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Sunkel, Guillermo (2002), "Una mirada otra. La cultura desde el consumo", en Daniel Mato (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*, Caracas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.
- Vizer, Eduardo (2007), "Procesos sociotécnicos y mediatización en la cultura tecnológica", en De Moraes, Denis (coord.), *Sociedad mediatizada*, Barcelona, Gedisa.

Otras Fuentes

- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), "Estadística de Servicios Públicos", mayo 2014 [en línea]. Disponible en: <www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/14/esp_01_07.pdf>.
- "Radiografía de los usuarios de Facebook en la Argentina", Infobae, 8 de mayo de 2014 [en línea]. Disponible en: <www.infobae.com>
- Peirone, Fernando, "El celular y la escuela" [en línea]. Disponible en: <http://agepeba.org/site/telefonos-celulares-escuelas-y-aprendizaje>.
- "Sobre los malentendidos de la Política 2.0", *Página/12*, edición impresa del 7/11/2011.

Artículo recibido el 22/07/14 - Evaluado entre el 21/07/14 y 31/08/14 - Publicado el 21/09/14