

LAS PRÁCTICAS SOCIALES

**EN LA PRODUCCIÓN, LA DISTRIBUCIÓN
Y EL ACCESO A LA INFORMACIÓN MEDIADAS
POR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES**

GEORGINA ARACELI TORRES VARGAS

COORDINADORA



**T58.5
P73**

Las prácticas sociales en la producción, la distribución y el acceso a la información mediadas por las tecnologías digitales / Coordinadora Georgina Araceli Torres Vargas. - México : UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, 2022.
xii, 281 p. - (Bibliotecología, información y sociedad)
ISBN: 978-607-30-6982-3

1. Tecnología de la información. 2. Prácticas sociales.
3. Acceso a la información. 4. Derecho a la información.
I. Torres Vargas, Georgina Araceli, coordinadora. II. ser.

Diseño de portada: Eunice Pérez

Primera edición: 29 de noviembre de 2022

D. R. © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información
Circuito Interior s/n, Torre II de Humanidades,
pisos 11, 12 y 13, Ciudad Universitaria, C. P. 04510,
Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México

ISBN: 978-607-30-6982-3

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Publicación dictaminada

Impreso y hecho en México

Contenido

PRESENTACIÓN	vii
Georgina Araceli Torres Vargas	

INTRODUÇÃO	ix
Ana Lúcia Terra	

EL VALOR DE LA INFORMACIÓN Y LOS DATOS PARA LAS EMPRESAS Y LA INVESTIGACIÓN

GESTÃO DA INFORMAÇÃO NAS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS: DIAGNÓSTICO E IMPACTO NA TOMADA DE DECISÃO	3
Sónia Catarina Lopes Estrela	

A COLABORAÇÃO DE BIBLIOTECÁRIOS EM EQUIPAS DE INVESTIGAÇÃO EM EQUIPAS DE INVESTIGAÇÃO EM SAÚDE E OS DESAFIOS DO MUNDO DIGITAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA	21
Maria Luz Antunes, Carlos Lopes, Maria Manuel Borges	

INNOVACIÓN IMPULSADA POR DATOS PARA EL MEJOR FUNCIONAMIENTO DE LOS GOBIERNOS Y LA CIUDADANÍA DIGITAL.	41
Héctor Alejandro Ramos Chávez	

TENDENCIAS EN LA RECUPERACIÓN Y EL DISEÑO DE SERVICIOS DIGITALES

INOVAÇÃO NOS SERVIÇOS DE APOIO À INVESTIGAÇÃO: VISÃO INTERNACIONAL DOS ESTUDOS EM BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS . . .	57
Liliana Isabel Esteves Gomes, Inês Margarida Barbosa Da Silva	

RECUPERACIÓN DE INFORMACIÓN EN LOS SISTEMAS DE PRÓXIMA GENERACIÓN.	85
Eder Ávila Barrientos	

INTERFACES PARA LA INNOVACIÓN. EL PAPEL DE LA VISUALIZACIÓN EN EL PROCESO DE DISEÑO DE SERVICIOS Y EXPERIENCIAS.	99
Juan Ignacio Visentin	

ONTOLOGÍAS EN LA RECUPERACIÓN TEMÁTICA-SEMÁNTICA DE LOS RECURSOS DE INFORMACIÓN EN CONTEXTOS BIBLIOTECOLÓGICOS DIGITALES	115
Adriana Suárez Sánchez	

USER EXPERIENCE AND WEB 2.0 IN THE PRODUCTION, DISTRIBUTION, AND ACCESS OF ARCHIVAL INFORMATION IN PORTUGAL: A LITERATURE REVIEW	137
Leonor Calvão Borges, Ana Margarida Dias da Silva	

ACCESO, DISPONIBILIDAD Y DISEÑO DE CONTENIDOS

CONEXÃO E DESCONEXÃO DO AMBIENTE DIGITAL: ENQUADRAMENTO PARA UM ESTUDO DE COMPORTAMENTO INFOCOMUNICACIONAL ANCORADO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	155
Ana Lúcia Terra	

CONTEÚDOS CRIADOS PELOS UTILIZADORES: MOTIVAÇÕES PARA A PRODUÇÃO E CONSUMO	175
Maria João Lopes Antunes	

MEDIAÇÃO HUMANA: DA DISPONIBILIZAÇÃO E ACESSO A DOCUMENTOS E INFORMAÇÃO (DIGITAL) À CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO	189
Maria Beatriz Marques	

DESAFÍOS ANTE EL MUNDO DIGITAL: EDUCACIÓN Y DERECHOS

MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EDUCATIVA EN EL ÁMBITO BIBLIOTECOLÓGICO . .	209
Brenda Cabral Vargas	

LOS DESAFÍOS DE EDUCAR EN UNA ÉPOCA DE TRANSICIONES. MOJONES PARA RECORRER UN TERRITORIO ESCARPADO	231
Alejandro Spiegel	

ESPAÇO BIOGRÁFICO, MORTE DIGITAL E PRIVACIDADE PÓSTUMA: PERSPETIVAS ÉTICAS SOBRE AS MUDANÇAS NOS COMPORTAMENTOS INFORMACIONAIS	251
Paula Ochôa	

COPYRIGHT NO ENSINO SUPERIOR: COMO LIDAR COM REGRAS E EXCEÇÕES DA LEI NO REINO DO DIGITAL?	265
Inês Braga	

Los desafíos de educar en una época de transiciones. Mojoneros para recorrer un territorio escarpado

ALEJANDRO SPIEGEL
Universidad de Buenos Aires

INTRODUCCIÓN

En este artículo se abordarán los desafíos de educar en una época como la que vivimos, signada por las transiciones, reconfiguraciones, cambios cargados de incertidumbres que en algunos momentos son percibidos como avances y en otros, como retrocesos. Estamos viviendo un tiempo que no sabemos si será —o no nos animamos a llamar— de post pandemia porque las variantes de COVID-19 jaquean los pronósticos y las expectativas. ¿O acaso será que vivimos en sucesivas transiciones entre distintas “olas” de esta maldita pandemia? A muchos les gustaría ver este tiempo como un regreso hacia una normalidad anterior a 2020, que hoy parece lejana. Sin embargo, ¿efectivamente queremos volver a esa realidad prepandemia dejando atrás todo lo vivido en estos años? ¿Acaso no encontramos en este tiempo situaciones herramientas o escenas que quisiéramos conservar? De lo que probablemente no hay duda es que queremos abandonar las duras condiciones que pasamos en los momentos más difíciles de la pandemia. Nos encontramos, entonces, en transiciones entre

aquellas experiencias que desarrollamos en la emergencia y consideramos valiosas, y aquello que quisiéramos recuperar de lo que veníamos haciendo hasta ese momento. En ese escenario, hoy parece casi redundante hablar de la centralidad que han tenido las tecnologías digitales.

No en vano las empresas que han ganado más dinero en este tiempo —junto a los laboratorios productores de vacunas, claro— son las que desarrollan estos dispositivos digitales y han sostenido la imprescindible conectividad para dar continuidad a las diferentes actividades. Y cuando las tecnologías aparecen como inevitables, no es raro que las voces que más se escuchen analizando estas transiciones sean las de especialistas justamente en estas mismas tecnologías o en su aplicación, por ejemplo, en la enseñanza.

Y es aquí y ahora que necesitamos a —o de— las humanidades; de sus reflexiones y de los interrogantes que puedan formular para integrarlos en los debates actuales y los que vendrán. Estas reflexiones e interrogantes son imprescindibles para construir y esbozar qué educación queremos y podemos brindar mientras transitamos estos cambios signados por la incertidumbre.

Desde esta perspectiva haremos un recorrido teórico concebido en analogía con un camino de montaña. Es que lejos de la llanura de lo simple, de lo evidente, la realidad que vivimos “tiene relieve”. No vemos “largo”, más allá de lo inmediato, ni encontramos un horizonte definido. Vislumbramos sólo retazos parciales del paisaje en la medida en que lo vamos transitando. De esas características también deviene la incertidumbre que lo signa: un territorio con pendientes ascendentes y descendientes, con curvas mayormente cerradas que impiden mirar hacia adelante. Por ello, este recorrido incluye “mojones” que orientan y delimitan el análisis, tal como lo hacen estas señales en los buenos caminos y sendas montañosas.

El trayecto de este artículo tiene tres mojones que vertebrarán el desarrollo de algunos aspectos de esta época de transiciones y de los desafíos de educar a quienes les toca transitar por las diversas instituciones de educación formal. Nos concentraremos

en aquello que estas generaciones no sepan, aquello que podemos enseñarles mientras les “hacemos lugar”, como diría Hannah Arendt, en nuestra civilización, en nuestros logros y en los desafíos pendientes, en los procesos históricos de construcción de conocimiento. También nos referiremos a la necesidad de enseñar contenidos relevantes a les que supuestamente saben “todo de la tecnología”; o sea, ofrecerles buenas oportunidades para pensar cómo las mismas tecnologías enseñan y dan forma a cómo interactuamos, nos comunicamos, leemos e, incluso, cómo conocemos.

Cada mojón está signado por una pregunta e incluye interrogantes y desafíos para ofrecer mejores oportunidades a las nuevas generaciones, de modo que puedan abordar los desafíos que les va a demandar la mediación tecnológica. Por ello, mientras abordamos este territorio escarpado, brindaremos algunas herramientas para que puedan transitarlo críticamente, incluso trazando nuevas sendas y caminos que sólo se pueden vislumbrar desde las humanidades, más precisamente, desde la educación.

PRIMER MOJÓN ¿COMODIDAD?

Este mojón nos va a orientar —y a interrogarnos— respecto a cómo manejamos¹ e interactuamos con y a través de los dispositivos tecnológicos.

Para comenzar, vale la pena retroceder unos cuarenta años y recordar cómo se manejaban aquellas primeras computadoras de escritorio. No cualquiera podía usar aquellas pocas pequeñas pantallas monocromáticas que, en general, se comunicaban sólo con textos y, a veces, sólo en inglés. Por ello, se ofrecían diversos cursos de operación (o manejo) de computadoras, que se extendían por años en diversos niveles y temáticas. Es que hacía falta mucho esfuerzo para manejar aquellos aparatos y todo lo que podían hacer. Ese mercado de capacitaciones emparentaba su oferta

1 Alejandro Spiegel. *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento, Nuevos desafíos para las humanidades.*

con el “futuro”, con las oportunidades laborales que se abrirían presentando los certificados que entregaban. Vale decir que estos mismos argumentos acompañaron el ingreso de las primeras computadoras a las escuelas.

Sin embargo, luego el mercado de productos informáticos desarrolló múltiples pantallas cada vez más sencillas de usar. Y cada vez fue –y es más fácil– aprender lo necesario para manejarlas ya sin necesidad de aquellos cursos de operación, que en otra época habían sido imprescindibles. Su uso se transformó en masivo y el diseño de sus pantallas también comenzó a “enseñar” a usarlas. Así, la masividad y la facilidad de uso se retroalimentaron necesariamente. Este espacio de comunicación entre la computadora y la persona que lo utiliza, este punto de encuentro entre la persona y el dispositivo tecnológico, siguiendo a Scolari,² se llama interfaz. Y se invirtió muchísimo dinero en un gran desarrollo de las interfaces con el objetivo de facilitar el uso y masivizarlo.

Así, la interfaz, ese puente entre el dispositivo y la persona, al principio fue difícil de transitar y, luego, para que las tecnologías tuvieran la masividad adecuada para el negocio, fue necesario ampliar ese puente, generar un mejor espacio de tránsito para la comunicación entre lo que el dispositivo ofrece o permite y aquello que la persona quiere o puede hacer.

Este desarrollo de las interfaces puede ser pensado como un cambio de la opacidad (de lo difícil, intrincado, alejado de nuestro lenguaje y de nuestra forma de pensar) hacia una transparencia, entendida como más clara, directa, fácil. Sin embargo, llevada la transparencia de las interfaces hasta el punto en el que nos encontramos, esta facilidad al desaparecer los obstáculos del manejo permite realizar acciones, la mayoría repetitivas, en teléfonos, tabletas y computadoras casi sin pensar; permite sentir una sensación de comodidad, de naturalidad. En estos términos, las mismas interfaces desaparecen de nuestra consideración, de nuestra atención.

2 Carlos Scolari, *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*.

Esta comodidad relaja nuestro sentido crítico. Más aún cuando sabemos que miles, millones de otras personas hacen lo mismo.

El avanzado proceso para construir transparencia y crear comodidad crea la sensación de que no hay interfaces, que cada uno decide qué y cómo hacer con las pantallas, sin mediaciones, sin nada que merezca ser pensado. Pero las interfaces existen y tienen reglas, algunas más evidentes y otras no tanto, diseñadas por quienes financian su desarrollo.

Esta aparente —y equivocada percepción de la— desaparición de las interfaces a partir de la comodidad en su uso y de su naturalización,³ impide ver —u oculta— la existencia de algoritmos, de reglas que organizan las interacciones que se realizan con ellas y que disponen, por ejemplo, qué hacer con los datos producidos en estas interacciones.

Esta naturalización y la connotación absolutamente positiva de la comodidad brindada por la transparencia aparecen cuando se habla de estos ajustes en el *hardware* y en el *software*, como un “progreso para la humanidad” y no como un desarrollo tecnológico financiado por empresas con la expectativa de ganar más dinero.

En este sentido, la gratuidad (monetaria) para usar buena parte de las aplicaciones más frecuentes, suma a la comodidad y a su naturalización.

¿Y cuál sería el problema? Al enfocar en la (sólo aparente) gratuidad, no nos referimos solamente ni como el principal problema al uso y la comercialización de los datos personales, a la Big Data y todo lo que se ha venido difundiendo en los últimos años que, dicho sea de paso, en línea con lo que ocurre con otras advertencias, como las del cambio climático, no parecen influir en las prácticas sociales de la mayoría de las personas. En cambio, enfatizamos la existencia de una mediación más o menos visible —la de las pantallas, sus algoritmos y reglas— que permite, facilita, motiva u obstaculiza lo que hacemos, queremos hacer... y hasta lo que imaginamos como posible o imposible. Esta es una mediación

3 Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*.

que influye —¿determina?— cómo interactuamos y que, por lo tanto, merece ser pensada.

Las pantallas pueden ser pensadas como un tablero de cualquier juego: los movimientos están reglados, en principio, por las formas dibujadas en el tablero. Así, también las pantallas tienen “ilustraciones” más o menos invisibles que permiten tomar algunas decisiones y no otras; qué datos requiere una interfaz determinada o qué datos captura, según los términos y condiciones que se aceptan, en general, sin leer; cómo interactuamos con otros; qué y cómo podemos expresar nuestras opiniones, qué podemos decir o no decir frente a las publicaciones de los otros; qué podemos publicar o no publicar... Todas son reglas que naturalizamos porque “así se utiliza el programa” o “porque todos lo hacen”. En definitiva, porque así nos enseñaron las mismas pantallas.

¿Cómo?, ¿las pantallas enseñan? Imaginemos que, al estilo de Robinson Crusoe, nos encontráramos con alguien —digamos, Viernes— en alguna isla inexplorada hasta ese momento, y en lugar de enseñarle nuestro idioma, él nos enseña el suyo. Entonces, empezamos a interactuar a los tumbos con ese idioma hasta que lo dominamos y dejamos de darnos cuenta de que no son las palabras con las que llegamos a la isla.

Esto ocurre también cuando aprendemos a manejar un vehículo: al principio todos los movimientos son pensados, reflexivos; por ejemplo, hay que presionar el embrague para introducir la primera marcha y soltarlo lentamente mientras aceleramos; miramos y vemos dónde está la palanca de cambios, etcétera. En la medida en que pasa el tiempo, dejamos de pensar acerca de qué hacer primero y qué después.

En el caso del automóvil, no hay mucho para decir: la comodidad que ofrece la naturalización genera más calma y más concentración a la hora de desplazarnos en el vehículo. Sin embargo, cuando estamos hablando de pantallas y de interacciones prácticamente en cada rincón de nuestra vida cotidiana, vale la pena un análisis crítico de aquello que se invisibiliza. Más aún en tiempos de pandemia, que transcurre muchas veces inevitablemente a través de estos

“tableros” transparentes que están ahí, mediando y con muchas reglas incluidas.

La comodidad producida por la transparencia de las interfaces digitales genera un relajamiento de nuestra capacidad crítica, en nuestro sentido crítico, que se acentúa con la naturalización de las decisiones que tomamos a cada momento en esos “tableros” en los que “jugamos”, muchas veces sin saberlo, un juego reglado.

Este mojón que pone el interrogante en la comodidad, nos propone discutirla o, en todo caso, interpellarla para reflexionar acerca de, por ejemplo, por qué las pantallas son como son o por qué tienen las opciones que tienen y no otras. Este análisis crítico abre otra puerta interesante a partir de nuevos interrogantes: ¿las únicas opciones disponibles son pensar críticamente o aceptar cómoda y naturalizadamente las reglas que nos proponen aquellos que financian el desarrollo de las tecnologías que usamos? ¿Existen alternativas de participación en nuevos diseños que incluyan nuevas reglas, nuevas legalidades? En otros términos, ¿podemos participar en la discusión y el diseño de nuevas interfaces?

La respuesta que dan autores como Feenberg⁴ es que sí, que hay oportunidades de participación más allá de ser meros usuarios, más determinantes y con potencial transformador que la crítica teórica, y que el punto de partida es la visualización de esta oportunidad que puede brindar la educación. Luego, el desarrollo tecnológico instalado, la masividad en la conectividad y redes sociales con las que contamos permite que hacerlo no sea sólo patrimonio de expertos en Informática.

SEGUNDO MOJÓN ¿CONSTRUIR PRESENCIA?

Teniendo en claro —o, al menos, visibilizando— el lugar mediador y preformador de las pantallas, en tanto intervienen y organizan

4 Feenberg, “Ciencia, Tecnología y Democracia: distinciones y conexiones”; Feenberg, “Teoría crítica de la tecnología”.

las interacciones que hacemos con y a través de ellas, es importante interrogar la distancia y la presencia.

Como ya desarrollamos con Spiegel,⁵ no hay una sola “distancia”. Por el contrario, entre otras opciones posibles, proponemos pensar dos tipos de distancias: objetivas y subjetivas. Desde esta perspectiva, hay distancias geográficas o territoriales y percepciones de distancia.

Las primeras son objetivas: por ejemplo, se está cerca de los estudiantes en un aula de ladrillos, y se está lejos, distantes, en un aula virtual. En cambio, las percepciones de la distancia son diferentes y dependen de factores subjetivos. Siguiendo el ejemplo anterior, un estudiante que está en un aula de ladrillos puede sentirse lejos de su docente, en tanto no comprende lo que dice y/o se siente ignorado en su incompreensión, o se percibe en el anonimato porque cree que el o la docente no sabe quién es, qué quiere, qué sabe, qué problemas tiene, etcétera. En la misma aula, un o una docente puede sentirse más cerca o más lejos de un grupo, de alguno o alguna de sus estudiantes, en función de los gestos, de las respuestas o no respuestas a sus preguntas, de su participación, abulia, etcétera. Y estas diversas percepciones también ocurren en las aulas virtuales.

Así que la distancia subjetiva ocurre con demasiada frecuencia desde que la educación formal existe. No es sólo una cuestión de kilómetros de separación o de las tecnologías disponibles.

Si hubiera alguna duda, bastaría al lector o la lectora rememorar sus propias experiencias como estudiante —desde las primeras que recuerde hasta las más recientes— o, si fuera el caso, como docente. No siempre nos hemos sentido “cerca” de nuestros estudiantes, no siempre nos sentimos cerca de nuestros docentes. Otro buen punto de vista es recordar a nuestros mejores maestros, aquellos o aquellas que efectivamente recordamos con cariño, que admiramos, que nos inspiraron. Seguramente no son tantos (en

5 Alejandro Spiegel. *PdM: Palabras de Maestro*; Alejandro Spiegel. *Aulas y TIC: Viejos y Nuevos desafíos pedagógicos*.

general, alcanzan los dedos de una mano). A ellos y a ellas —no hay duda— las percibíamos cerca.

¿Y a qué viene tanto recuerdo, tanto pensar en la distancia, si en la pandemia por COVID-19 no tuvimos opción de encontrarnos y efectivamente hubo una distancia territorial, objetiva e infranqueable?

Si aceptamos que la distancia tiene una dimensión subjetiva relevante, una que se construye más allá de la cercanía territorial, acordamos que también cabe construir la “presencia”, aún cuando estemos lejos geográficamente.

Construir presencia ha sido desde siempre el secreto, la receta, de la educación a distancia: cómo acercarse al estudiante que está objetivamente lejos. Y, claro, no es fácil. No en vano estos dispositivos tienen un alto porcentaje de desgranamiento. Para solucionarlo, se han pensado e implementado distintas opciones de seguimiento o acompañamiento pedagógico, pero siempre con el mismo objetivo: que aquel o aquella que está estudiando sola, se sienta acompañada y fortalecida por esa presencia que se construye de diferentes formas, cuyo detalle excede a los objetivos de este artículo.

En esta época de transiciones, convendría preguntarnos por nuestra propia experiencia educativa en pandemia: más allá de la emergencia, de los errores, de los aprendizajes, de las idas y vueltas, ¿cómo y cuándo logramos construir presencia con nuestros y nuestras estudiantes?, ¿qué estrategias fueron percibidas como un acercamiento, un acompañamiento? Y en este mismo sentido, ¿qué o cuál repetiríamos?, ¿qué hace elegibles esas estrategias por sobre las otras? En cualquier caso, ¿qué mejoras les haríamos?

Tal como surge del texto precedente, la mejora en la enseñanza y en el aprendizaje no depende de un *software* ni de un *hardware* determinado. No estamos aludiendo a ellos, sino a nuestra capacidad pedagógica para intervenir, facilitar, acercarnos y ampliar las oportunidades de aprendizajes de nuestros y nuestras estudiantes. O sea, nuestra capacidad para construir presencia que, como se habrá inferido, es transversal a las diferentes distancias mencionadas.

Sí, será necesario construir presencia tanto si nos toca enseñar un aula tradicional, como cuando lo hagamos mediados por tecnologías digitales.

Ahora bien: si hablamos de tecnologías digitales que median la enseñanza y el aprendizaje, es necesario tomar en cuenta las desigualdades en el acceso a estas tecnologías.

En realidad, para enseñar antes de la pandemia, siempre fue necesario considerar la desigualdad, la pobreza en todos sus aspectos e implicancias. No hacerlo generaba distancias subjetivas que, con frecuencia, eran funcionales al desgranamiento, con la pérdida de los y las estudiantes pobres, migrantes, etcétera.

Volviendo al caso de aulas mediadas por tecnologías digitales, además de rescatar y mejorar las estrategias exitosas que hasta aquí se hayan llevado a cabo, resulta relevante tomar en cuenta cuestiones relativas a los puentes pedagógicos que pueden tenderse para sobrellevar la brecha de conectividad a partir de la desigualdad socioeconómica existente. En este sentido, pueden interrogarse, por ejemplo, las clases sincrónicas u *online*: ¿por qué o para qué no vale la pena encontrarnos todos al mismo tiempo? Si efectivamente se diseña una actividad en la que la participación de cada estudiante sea protagónica y se generan devoluciones del o de la docente, probablemente será valioso analizar si existen opciones de participación que se puedan proponer para aquellos que tengan dificultades de conectividad. Sin embargo, si la idea es realizar un desarrollo teórico, sería interesante analizar la producción de un video con ese contenido o, incluso, de ofrecer la opción del audio, que es más económico de transmitir y reproducir. En el mismo sentido, valdría la pena pensar en los materiales de estudio y consulta que ofrecemos, tomando en cuenta el dispositivo y el contexto en que van a ser consultados y leídos. Así, por ejemplo, un texto en un formato PDF puede ser leído con distintos niveles de dificultad (más allá del contenido específico), si el dispositivo es una pantalla de PC y las condiciones de luminosidad son óptimas, o si la pantalla es de un celular y se lee al aire libre, por ejemplo, porque en la plaza o en la calle hay alguna red wifi, etcétera. Considerar estas cuestiones, abordarlas y pensar en formatos

alternativos (por ejemplo, textos más cortos, cuadros, esquemas, infografías, etcétera), significa incluir, habilitar y crear opciones. Estar cerca, presente o, como habíamos dicho, tender puentes. Y, claro, es más trabajo. Pero vale la pena. Y para buscar alternativas incluso podemos habilitar canales de consulta o pedidos de ayuda técnica a nuestros propios estudiantes, que quizás puedan sumar aplicaciones o hasta horas de su tiempo para construir estos nuevos formatos.

Si bien la primera tendencia para aquellos y aquellas que no tenían experiencia en la enseñanza mediada por pantallas fue transportar la planificación de clases y sus materiales al campus virtual, al Zoom, Meet, etcétera, resulta relevante repensar esta experiencia en clave de inclusión, de apertura de oportunidades equivalentes de aprendizajes para todos y todas. Y esta decisión implica más que un desafío tecnológico (que, como decíamos, puede zanjarse con videos tutoriales o, incluso, con la ayuda de los propios estudiantes), implica y requiere de un fuerte compromiso pedagógico de crear permanentemente opciones para construir presencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

TERCER MOJÓN ¿NUEVAS PREFERENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA?

Tal como venimos planteando,⁶ en esta época de transiciones también hay cambios en las formas de representación del conocimiento y en las preferencias de los sujetos en relación a estos nuevos formatos. Según las investigaciones citadas en estos trabajos, por ejemplo, ante la alternativa de leer un mismo contenido representado en formato textual (sea impreso o digital) o audiovisual, la gran mayoría elige este último. Eso, entre otras razones, explica la proliferación de la producción y lectura de videos tutoriales.

6 Spiegel, *Aulas y TIC: Viejos y Nuevos desafíos pedagógicos*; Spiegel, *PdM: Palabras de Maestro*; Spiegel y Rodríguez, *Docentes y videos en tiempos de Youtube*; Spiegel, "The digital video in higher education".

Así, las prácticas sociales de lectura y escritura —como tantas otras— fueron modificadas por las tecnologías⁷ y pregnan la cultura y, claro, la educación. También los y las estudiantes prefieren leer videos tutoriales y, de hecho, los usan como material de estudio en sus trayectorias académicas, más allá de que las consignas de sus docentes no los incluyan (o incluso, los excluyan). En su vida cotidiana, profesores y estudiantes ya los usaban intensamente antes de la pandemia. ¿Qué lugar habrán ocupado en la educación a distancia (geográfica)? ¿Cómo se habrá dirimido la transición entre la tradición textual y estos nuevos formatos de representación de conocimiento?

Más allá de las respuestas puntuales que cada lector o lectora pueda dar a estos interrogantes, en los mojonos anteriores ya se planteó que cambiar los textos por otras formas de representación puede ayudar a construir presencia, y constituir uno de los puentes para morigerar el impacto de las distintas brechas existentes, o sea, para incluir e integrar estudiantes de ambos lados de las brechas, brindándoles oportunidades equivalentes de aprendizaje. En este sentido, también vale la pena integrar estos lenguajes y formatos a las opciones de participación (o escritura) de estos estudiantes. Y no sólo cuando estudian desde sus hogares por las restricciones sanitarias, sino también para mejorar las prácticas de enseñanza en el aula tradicional.

Algunos llaman mundo híbrido a esta época de transiciones, y postulan que esta hibridación es novedosa. Sin embargo, el entramado de lo digital con modos anteriores —¿analógicos?— de resolver las distintas situaciones no es nuevo. Justamente esta condición de coexistencia entre lo analógico y lo digital ya venía desarrollándose. Ya había en marcha un proceso de transformación digital en el que las interfaces digitales coexistían con las analógicas (que en el caso de la educación serían, por ejemplo, el libro, el pizarrón o, incluso, el aula). Desde hacía ya varios años estudiantes y docentes de nivel socioeconómico medio/alto disponían de tecnologías móviles mientras usaban estas otras

7 Spiegel, *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento*.

interfaces analógicas. La pandemia ha tensado esta coexistencia y ha provocado un aceleramiento en la preeminencia de las interfaces digitales. O sea, el territorio de la transformación digital en el que coexisten ambos tipos de interfaces no es nuevo. Lo veníamos transitando a una velocidad determinada que la pandemia ha “empujado hacia adelante”, la ha acelerado en una suerte de pendiente hacia adelante.

En el mismo sentido puede pensarse lo que ocurre con los modos de leer y escribir. Antes de la pandemia ya coexistían los modos analógicos y los digitales. Estos últimos, lejos de agotarse en la lectura y escritura de textos en pantallas, se extienden a las otras formas de representación del conocimiento antes referidas: audios, videos, multimedia, etcétera, y a las posibilidades de comunicación y asociatividad que ofrecen especialmente las redes sociales.

En línea o análogamente a lo ocurrido con las interfaces, en estos últimos dos años se produjo un aceleramiento en las capacidades de manejo, de la alfabetización que proveen la mismas interfaces, videos tutoriales y las redes sociales que ha provocado un aceleramiento y proliferación de las nuevas formas de leer y escribir.

Contextualizadas en estos procesos, estas nuevas capacidades de “leer” y “escribir”, además de las prácticas sociales más frecuentes desarrolladas a través de las más diversas distancias geográficas —como conversar, publicar, consumir, “seguir”, jugar, etcétera—, potencialmente permiten participar de discusiones; activar en favor de determinadas causas o en defensa de determinados derechos;⁸ asociarse para construir conocimientos, y también para analizar, proponer y diseñar nuevas reglas para las interfaces digitales existentes o, incluso, para producir nuevas interfaces. El caso más conocido, masivo, aunque lejos de ser la única opción,

8 Ángeles Díez, “Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia”.

es el movimiento de *software* libre.⁹ De hecho, para muchas de estas actividades hoy ya no se requieren capacidades de programación de computadoras, aunque sí resulta imprescindible el sentido crítico y la decisión de ocuparse y participar en el análisis de las interfaces que median en las distintas prácticas sociales que desarrollamos en nuestra vida cotidiana.

Así es: aunque no parezca obvio, como ciudadanos tenemos opciones para intervenir en el desarrollo tecnológico. Sin embargo, la comodidad que brindan las interfaces y la naturalización¹⁰ de las prácticas sociales que se desarrollan masivamente a través de las pantallas, “adormece” el sentido crítico y la voluntad de participación. En este sentido, Feenberg¹¹ postula la centralidad de las instituciones de educación formal para visibilizar estas cuestiones e identificar alternativas de participación como ciudadanos y ciudadanas para historizar, pensar e intervenir en el desarrollo tecnológico, y hacer algo al respecto. Esta oportunidad de participación democrática comienza interpelando la racionalidad del mercado de productos informáticos y, en general, de todo el complejo entramado de empresas y poder¹² que lo financian, que se encuentran entre las más poderosas e influyentes del mundo. Esta caracterización podría desalentar a individuos aislados a intentar “algo”. Sin embargo, la infraestructura instalada, las prácticas sociales modificadas por estas mismas tecnologías y su potencial —por ejemplo, el de las redes sociales— facilitan asociarse con otros y otras personas que también están pensando y proponiendo alternativas, aquí cerca y en varios lugares del mundo. Esta asociatividad permite zanjar las asimetrías existentes entre el ciudadano aislado y estas gigantescas corporaciones e inspirarse con iniciativas ya llevadas a cabo o en curso.

9 Cecilia Ortmann, “Más allá de 0 y 1. Aportes para pensar el Software Libre desde las humanidades”.

10 Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*.

11 Feenberg, “Ciencia, Tecnología y Democracia”; Feenberg, “Teoría crítica de la tecnología”.

12 Manuel Castells, *Comunicación y poder*.

El punto de partida son las instituciones educativas. ¿Adónde más podría ser? ¿En soledad frente a las mismas pantallas, cuando nos movemos cómodos, al ritmo de reglas invisibles de los “tableros de juego” dibujados por las mismas corporaciones? ¿Al compartir ratos con la familia o con amigos? ¿Estas cuestiones son vistas como interesantes, relevantes o, en cambio, pasan desapercibidas?

Entonces, son las instituciones educativas, que tienen entre sus objetivos también la formación ciudadana, las que tienen la responsabilidad de visibilizar y habilitar estas discusiones y las oportunidades de participación. Y el punto de partida es interrogar la comodidad y la aparente gratuidad; interrogar acerca de las finalidades de quienes invierten enormes sumas de dinero en producir interfaces y no son precisamente “sociedades de fomento” o fundaciones sin fines de lucro. Sin embargo, la interrogación y el cuestionamiento no son prácticas demasiado frecuentes en las instituciones educativas, particularmente en las planificaciones de clases. Si tenemos dudas, justamente, preguntemos: ¿qué lugar tiene la interrogación en la formación que brinda cualquier nivel de sistema educativo (universidad, terciario, secundario o primario)? La enseñanza formal parece diseñada para transmitir certezas, para transmitir las respuestas que generaron interrogantes, diría Meirieu, pero llegan al aula (virtual o de ladrillos) sin esas preguntas que le dieron origen. Tampoco se alientan o promueven las preguntas y la búsqueda autónoma de respuestas. O sea, en general, hay mucho más consumo —“lectura”— de respuestas elaboradas por otros, que “escritura” autónoma de preguntas y respuestas.

Si la promoción de la interrogación respecto a las interfaces digitales ya era importante en la formación de ciudadanos para este siglo XXI¹³ antes de la pandemia, se ha vuelto aún más relevante en este tiempo de pospandemia —o entre pandemias—, cuando la mediación de estas interfaces es todavía más predominante.

13 Alejandro Spiegel, *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué podemos enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*; Spiegel, *Decidir frente a las pantallas*.

CONCLUSIONES

Hemos transitado este artículo demarcado por mojones que interrogan. *A priori* esto pareciera ser contradictorio. En general, estas señales indican, suman certezas, pero los mojones para este camino lleno de incertidumbres tienen preguntas que interpelan y proponen discutir la comodidad, la distancia, las lecturas y las escrituras contextualizadas en nuevas formas de representación del conocimiento.

Nuevamente, en este campo —el de la interrogación, la promoción de la mirada crítica, de la duda—, las humanidades y, en particular, la educación tienen mucho para aportar, mucho para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje, aún antes —o mientras— se analizan las interfaces digitales y las prácticas sociales modificadas por estas tecnologías,¹⁴ para “incomodar” la comodidad, desnaturalizándola, historizándola, visibilizando y habilitando opciones creativas de participación ciudadana.

Como diría Giroux,¹⁵ se trata de cruzar la frontera de lo establecido, de la comodidad que, a la vez, facilita y adormece; ocupar un lugar de activo, dejando el de mero usuario que sólo consume las pantallas que se le ofrecen y acepta mansamente las reglas de juego implícitas. En cambio, la propuesta es distanciarse,¹⁶ tomar una distancia justa,¹⁷ una distancia crítica que permita vislumbrar nuevos horizontes ciudadanos en los que se participa asociativa y activamente con otros y otras. Y aquí, más allá de las discusiones acerca de las interfaces digitales actuales y las posibles, aparece un nuevo inconveniente a zanjar desde las humanidades y desde

14 Alejandro Spiegel. *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento, Nuevos desafíos para las humanidades*.

15 Henry Giroux, *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*.

16 Michele White, *The Body and the Screen: Theories on Internet Spectatorship*.

17 Ricoeur, *Autonomía y vulnerabilidad*.

la educación: la indiferencia, la insignificancia,¹⁸ la apraxia¹⁹ respecto de la cosa pública; la calma porque hay “otros” que se están ocupando y hay muchos otros y otras que tampoco hacen nada al respecto.

Nuevamente, como ya analizamos respecto a los interrogantes, la problemática de la insignificancia, de la indiferencia, de la inacción, es muy anterior a la “revolución digital” y, claro, a la pandemia por COVID-19. Sin embargo, respecto a las interfaces digitales, la insignificancia se potencia y se resignifica a partir de la comodidad y de la naturalización. Y aquí debiera aparecer el aula²⁰ —de ladrillos o virtual— como espacio de interrogación, discusión, y de visibilización de las problemáticas y de las posibilidades de participación.

Porque entre tantos otros, estos son desafíos relevantes justamente en esta época de transiciones, cuando lo digital puede aparecer como hegemónico. Es en este momento en que tenemos que reivindicar y poner en acto cualidades humanas como la duda, la imaginación, el compromiso y la capacidad de construir y “poner proa al norte” que marcan utopías, por ejemplo, las de una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

BIBLIOGRAFÍA

Bilbeny, Norbert. *La revolución de la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama, 1997.

Bourdieu, Pierre. *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.

18 Cornelious Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*.

19 Norbert Bilbeny, *La revolución de la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*.

20 Spiegel, *Decidir frente a las pantallas*.

- Castells, Manuel. *Comunicación y poder*. México: Siglo XXI, 2012.
- Castoriadis, Cornelious. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2010.
- Díez, Ángeles. “Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia”, en *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, Jorge Benedicto y María Luz Morán, editores, 193-2018. España: Instituto de la Juventud, 2003.
- Feenberg, Andrew. “Ciencia, Tecnología y Democracia: distinciones y conexiones”. En *Culturas Científicas y Alternativas Tecnológicas*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, 2012.
- . “Teoría crítica de la tecnología”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS* 2, no. 5 (2005): 109-123.
- Giroux, Henry. *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Ortmann, Cecilia. “Más allá de 0 y 1. Aportes para pensar el Software Libre desde las humanidades”. En *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento. Nuevos desafíos para las humanidades*, compilado por Alejandro Spiegel, 157-190. Edufyt: Buenos Aires, 2017.
- Ricoeur, Paul. *Autonomía y vulnerabilidad*. Traducido por Patricia Roca. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1EuCzH48UQ0tOvp_DrP0RZNuJz23o7rbQboB_VvpddQM/edit.
- Scolari, Carlos. *Hacer clic: hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona: Gedisa, 2004.

Spiegel, Alejandro. "La coexistencia de interfaces y el 'factor humano' en los procesos de transformación digital. El caso de las instituciones educativas", publicado en Actas del 4º Encuentro Internacional de interfaces de conocimiento organizado por la Universidad de Buenos Aires. 2021. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1IXG4keZrrH68vDeIWpzDfBZOGbYoSbOU/view?usp=sharing>. (última consulta: 12-21).

———. *Aulas y TIC: Viejos y Nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias*. Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación; Instituto Nacional de Formación Docente, 2020.

———. *Decidir frente a las pantallas*. Buenos Aires: Mandioca, 2016.

———. *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué podemos enseñar a las nuevas generaciones (que no se pan)*. Rosario: Homo Sapiens, 2013.

———. coord. *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento, Nuevos desafíos para las humanidades*. Edufyl: Buenos Aires, 2017.

———. coomp. *PdM: Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional, San Nicolás, 2020.

———. "The digital video in higher education: realities, opportunities and challenges. Having good maps as the first step towards improving teaching and including the way young students prefer to read". Paper presented at the 6th International Conference of Education, Research and Innovation, ICERI. España, noviembre 2016.

Spiegel, Alejandro y Georgina Rodríguez, *Docentes y videos en tiempos de Youtube*. Buenos Aires: Agebé, 2016.

White, Michele. *The Body and the Screen: Theories on Internet Spectatorship*. Massachusett: MIT Press, 2006.

Las prácticas sociales en la producción, la distribución y el acceso a la información mediadas por las tecnologías digitales. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información/UNAM. La edición consta de 100 ejemplares. Coordinación editorial, Anabel Olivares Chávez; revisión especializada y corrección de pruebas, Valeria Guzmán González; revisión de pruebas, Carlos Ceballos Sosa y Valeria Guzmán González; formación editorial, Ruth Eunice Pérez. Fue impreso en papel cultural de 90 g en los talleres de Litográfica Ingramex, Centeno 162-1, Col. Granjas Esmeralda, Alcaldía Iztapalapa, Ciudad de México, C. P. 09810. Se terminó de imprimir en diciembre de 2022.