

Aprendizaje informal desde la cultura participativa: Aristas *edupunk* como elementos de posibilidad para el desarrollo social

Alma Celia Galindo Núñez¹
alceganu@hotmail.com

Resumen

El presente artículo sugiere la posibilidad de visibilizar el concepto de *cultura participativa*, planteado por Jenkins, en procesos de aprendizaje informal, como un conjunto de aristas que asumen elementos de posibilidad para el desarrollo social. La propuesta se encamina a sugerir que la participación desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a través de la socialización y la colaboración, permiten indagar en procesos cotidianos de aprendizaje desde una mirada *edupunk* que favorezca el análisis complejo de elementos que apunten al desarrollo.

Palabras clave: TIC, cultura participativa, aprendizaje informal, desarrollo social.

Abstract

This paper suggests the possibility to visualize Jenkins' concept of *participatory culture* in informal learning processes, including edges with elements of possibility for social development. This proposal aims to suggest that participation from the Information and Communication Technologies (ICT), through socialization and collaboration, can delve into everyday processes of learning. Therefore, an *edupunk* viewpoint is promoted in order to make possible a complex analysis of elements that aim social development.

Keywords: ICT, participatory culture, informal learning, social development.

Recepción del artículo: 12 de diciembre de 2012. Aceptación: 08 de mayo de 2013.

¹ Licenciada en Comunicación por la Universidad de Colima. Maestra en Gestión y Desarrollo Social por la Universidad de Guadalajara. Su experiencia en la investigación está relacionada con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es productora de creaciones audiovisuales y radiofónicas.

Introducción

Derivado del trabajo de tesis de la Maestría en Gestión y Desarrollo Social, titulado “Aprendizaje informal desde la cultura participativa. Un estudio entre estudiantes de secundaria en Colima a través de sus percepciones y usos de la plataforma *Facebook*”, surge este texto, con la idea de hacer algunos apuntes sobre la participación en entornos digitales como posibilidades para acceder al desarrollo social.

Dentro del desarrollo, la participación se convierte en un instrumento que permite “liberar a los oprimidos” o excluidos de los procesos económicos, sociales y políticos y, al mismo tiempo, rescatar al “agente interventor” de las ideas de desarrollo preconcebidas y, por lo tanto, impuestas (Rahnema: 1996).

En este sentido, la participación (de cualquier tipo) es una alternativa para la generación de conocimiento y para la propia comprensión de la realidad de cada sujeto. Así, el objetivo es tratar de marcar pautas que sean elementos de análisis complejos y multidisciplinarios sobre el concepto de desarrollo.

El presente trabajo se divide en pequeños apartados que permiten entender los escenarios contextuales y teóricos a partir de los cuales se procede y hacia qué dirección se dirige la propuesta. El primer apartado triangula los conceptos de *Tecnologías de la Información y la Comunicación* (TIC), *cultura participativa* y *desarrollo social* en escenarios educacionales. Estos conceptos se plantean como las primeras pautas para entender el papel de la tecnología en la educación.

Después, se hace una reseña breve acerca de las diferencias entre el espectador pasivo y el participativo; así mismo, se describe la teoría de Jenkins sobre la cultura participativa y las formas en cómo se manifiesta en los entornos mediatizados y las plataformas digitales. Se habla de las prácticas colaborativas y de socialización en medios convergentes, rescatando la importancia de estas para incentivar la participación y las nuevas dinámicas en los mencionados contextos virtuales.

Por último, a manera de conclusión, se dibujan las aristas de la ideología *edupunk* como elemento de posibilidad para el desarrollo social, a través de procesos informales de

aprendizaje en entornos educomunicativos, los cuales se suman al constructo de las TIC para el desarrollo.

Tecnologías de la Información y la Comunicación, cultura participativa y desarrollo social en escenarios educomunicativos

Las TIC constituyen uno de los factores clave para comprender y explicar las transformaciones sociales, políticas y culturales de las últimas décadas. Estos cambios han establecido relaciones ecosistémicas entre tecnología y sociedad, las cuales se manifiestan a través de la modificación de prácticas en distintas áreas.

Sin duda, la tecnología ha logrado penetrar no solo en áreas científicas, sino también en nuestro ámbito social cotidiano, por lo que ha sido capaz de establecer cambios estructurales dentro de las diferentes esferas de lo social.

En la educación, las TIC ofrecen una nueva posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje, lo cual ha traído como consecuencia un importante desafío al sistema educativo. Hoy en día, la inserción de las tecnologías es una de las prioridades del Sistema Educativo Nacional para adoptar las TIC con miras a una educación adaptada a una sociedad de información y tecnología.

En este sentido, las TIC pueden constituir un medio para lograr prácticas que permitan un mayor acercamiento al desarrollo, ya que contribuirían no solo al crecimiento económico de una nación, sino también al impulso de ciertas condiciones y contextos para el mejoramiento social y ciudadano.

En la concepción de la educación como fuente del desarrollo, esta se enfrenta a desafíos que van desde lo estructural hasta lo práctico. Algunos de estos desafíos buscan expandir y renovar permanentemente el conocimiento, dar acceso universal a la información y promover la capacidad de comunicación entre individuos y grupos sociales.

Así, la iniciativa que está a la orden del día se deriva de lineamientos dictados desde organismos financieros internacionales, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que marcan la introducción de las TIC como herramientas de desarrollo y progreso.

La tecnología dentro de la esfera educativa aparece en un principio, según Maggio (1995), como un generador de aprendizaje y con un carácter instrumental orientado hacia las prácticas técnicas. De este modo, los inicios de la tecnología educativa tuvieron que ver con instrumentos y materiales que facilitaban el trabajo en las aulas, desde pizarrones y gises hasta proyectores de acetatos.

Sin embargo, con el paso de los años, los medios de comunicación se transformaron en un referente en el campo de la tecnología educativa. La radio, la televisión y el cine se convirtieron en herramientas de análisis desde las teorías de la comunicación (Roig, 1995), las cuales, a su vez, dieron como resultado posturas positivas y negativas sobre sus usos didácticos en las aulas.

Hoy en día, con la llegada de las TIC, la tecnología se conforma de condicionantes sociales, culturales y políticas que deben responder a un proceso de socialización distinto al de los medios de la comunicación. Según García et al. (2001, p. 53), “la tecnología no es el modelo a imitar sino el tema para una reflexión de índole más externa, crítica e interpretativa”.

No se trata solo de contenidos creados para utilizar las computadoras, los teléfonos o el Internet como herramientas didácticas y como parte de la carga curricular, sino que la propuesta sería repensar los estilos de aprendizaje y las prácticas en los procesos formales e informales de las mismas. Los cambios están en primera instancia en las bases del sistema, porque no se trata de una mera cuestión económica sino, además, de una cuestión política, cultural y social en los niveles individuales y colectivos.

Así, el problema de la incorporación de las TIC en los modelos educativos y en las escuelas no es, solamente, un asunto de técnica y poder adquisitivo. Como señala Liguori (1995, p. 126), dicha incorporación “no puede basarse únicamente sobre problemas técnicos –ventajas y desventajas en su uso– sino que el debate debe centralizarse también en los problemas ideológicos, políticos y éticos que conlleva”.

De esta manera, si bien ha sido posible mirar dentro de la educación formal la manera en que las TIC han venido incorporándose a los planes políticos y educativos del país, no está de más –y parece necesario– dar una mirada a procesos que provienen de lo comunicativo y lo cotidiano desde la perspectiva de aprendizajes que poco o nada tienen que ver con las

aulas y los maestros, pero que sí tienen que ver con los procesos de comunicación, de información, de socialización y participación colectiva.

Por eso, el marco referencial de este trabajo centra su atención en los procesos de la educación informal que, de acuerdo con Cobo y Moravec (2011), duran toda la vida, y en los cuales cada persona adquiere, acumula, transforma y utiliza conocimientos, capacidades, actitudes y modos de aprender a través de las experiencias cotidianas y el contexto donde se desenvuelve.

En este sentido, el aprendizaje informal, también tomado como *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravec, 2011), representa un paradigma de educación. En este paradigma, los límites temporales y espaciales se han expandido para integrar varios enfoques que perciban el conocimiento como un continuo permanente que se basa en competencias, habilidades e integración de agentes del conocimiento, lo que en última instancia genera entornos educomunicativos de educación y aprendizaje.

La propuesta es sumar al aprendizaje informal el concepto *cultura de la participación* (también traducido como *cultura participativa*) que desarrollan Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robinson (2009) desde el Programa de Estudios Comparativos de los Medios del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, por sus siglas en inglés). A partir de este concepto, los autores plantean que los usuarios desarrollan formas de participación que permiten potenciar habilidades para la nueva cultura mediática a través de las interacciones con los pares, la diversificación de la expresión cultural, la revaloración de habilidades referentes a lo digital y la agencia.

El desarrollo social, como un proceso desde el cual es posible acceder a los sistemas de oportunidades para generar posibilidades de bienestar, puede gestarse a partir de la agencia tomada como arista *edupunk* a través de entornos mediatizados de educomunicación, en los cuales, si bien el papel institucional es importante, deberá ser el sujeto por sí mismo quien tenga el interés de adherirse a estos sistemas y buscar las vías para lograrlo.

La filosofía *edupunk* propone la posibilidad de lograr el acceso a las oportunidades a través del ideal autogestivo y de autoaprendizaje del sujeto. Este enfoque está en consonancia con la manera en que dnorman (28 de mayo de 2008) describe las posibilidades

de construir conocimientos, destrezas y/o habilidades a través del individuo y sus intereses, y en relación con las cuales define *edupunk* como:

Una cultura, una manera de pensar, una filosofía. Se trata de “hágalo usted mismo”. Lego es edupunk. El gis es edupunk. Un grupo de jóvenes que exploran un depósito de chatarra, es edupunk. Un niño desmantelando un reproductor de CD para ver lo que hace tic-tac, es edupunk. (dnorman, 28 de mayo de 2008, traducción propia).

De la cultura del espectador a la cultura de la participación

Internet está generando expectativas similares a las concebidas con la llegada de otros medios de comunicación (tales como la televisión o la radio), sobre todo en cuanto a la transformación educativa. Sin embargo, este proceso ha resultado más complejo de lo esperado, incluyendo a la esfera de lo educativo. Tal como lo plantean Cobo y Moravec (2011, p. 15), “Internet está menos sujeto al control de las familias, escuelas, bibliotecas y otras instituciones educativas”.

Esta característica bien puede considerarse una limitación o una ventaja: depende de lo que miremos a través de este control. Lo que es claro es que las prácticas mediáticas se están reconfigurando más que nada en espacios privados, y que los usuarios están aprendiendo a través de ellas.

Cabe señalar que, desde la perspectiva de este estudio, es más conveniente que estas prácticas se perfilen, más que a la interactividad, a la participación que pueden tener los usuarios, ya que, como mencionan Jenkins et al. (2009, p. 8), “la interactividad es una propiedad de la tecnología, mientras que la participación es una propiedad de la cultura”.

En este sentido, *cultura de la participación* es la que, de alguna manera, se opone al espectador pasivo y resalta al usuario activo en los medios digitales. Su relación con la Web 2.0 (periodo en el que se reconoce el término) se da a partir de esta interactividad que va más allá del hipertexto como vía de expresión cultural y creativa, que, como afirma Jenkins, presenta mínimas barreras para la creación, difusión y expresión personal artística mediática.

En la propuesta que hace Jenkins se explica que esta cultura de la participación atraviesa los procesos educativos pero también los procesos y prácticas creativas, además de explorar la vida comunitaria y la construcción de la ciudadanía. Castells (1996) señala que se trata de la significación a partir de los usos, gustos e identidades de cada uno de los sujetos.

Existen cuatro formas básicas de incluirse en prácticas de cultura de la participación: afiliaciones, expresiones, solución colaborativa de problemas y circulación de contenidos.

Formas en la cultura de la participación

Las afiliaciones son las membrecías formales o informales que se construyen por el hecho de utilizar distintas formas mediáticas y pertenecer a ellas. En esta utilización y pertenencia median intereses o fines en común, que pueden ser generales o específicos y que permiten la construcción de identidades colectivas.

Las nuevas formas de producir expresiones, de construir narrativas y de modificar el lenguaje, con las cuales se configuran prácticas que permiten el involucramiento del sujeto como se describió anteriormente, son claves para dejar de ver al espectador y conocer al productor de las diferentes plataformas mediáticas. Una parte de estos procesos creativos han contribuido a que los medios sean cada vez más convergentes y más diversos, y a que se busque que un mismo fin atraviese por los diferentes medios para ser más claro y amplio.

Jenkins (2006) ahonda en esta cuestión cuando describe las narrativas transmediáticas, las cuales, más allá de generar nuevas formas de soporte y distribución de la información, expanden de forma potencial la capacidad de generación creativa para distintos segmentos de usuarios. Así, es posible mezclar películas, series de televisión, libros, cómics, sitios en la Web, blogs, *wikis*, videojuegos, juegos de realidad alternativa *on-line*, eventos, producciones especiales, contenido móvil, tarjetas, juguetes, logotipos, memes (mensajes virales transmitidos de persona en persona) y todo tipo de productos y artículos coleccionables. Todo esto con la participación de los diferentes medios y lenguajes, que contribuyen a la construcción de un inmenso universo narrativo transmediático.

En su libro sobre “hipermediaciones”, Scolari (2008) pone en discusión la intertextualidad y la hipertextualidad a partir de la producción de textos, diciéndonos que unos pueden remitirnos a otros y enfatizando que la tecnología digital, a través de imágenes,

sonidos y palabras, puede crear mensajes bajo la lógica de la recombinación intertextual hasta las últimas consecuencias, gracias a la potencia de los bits mismos y las redes que se usan para generarlos.

Algunos ejemplos de “nuevas” expresiones tienen que ver con producir contenido nuevo en la red: crear videos, escribir, redactar, editar fotografías, audios, videos, entre otros. Todas estas son actividades que reflejan los intereses del usuario, pero, a su vez, son lo que permite que este se involucre con las reglas, etiquetas o demandas que se producen en las comunidades y plataformas mediáticas. Parte de estas prácticas son las que crean los espacios de afinidad, que son aquellos que ofrecen oportunidades para el aprendizaje, permitiendo visualizar puentes donde las diferencias de edad, sexo y clase se difuminan bajo el ejercicio de las habilidades que agrupan a los individuos.

Los espacios de afinidad son, también, ambientes generadores donde está permitido experimentar, innovar y participar, de manera que los aprendizajes se dan en el ámbito del aprendizaje informal. Para Buckingham (2005), la cultura de la participación ofrece más oportunidades a los jóvenes para relacionarse con la política o la comunidad, lo que en algunos casos permite una especie de integración dentro de áreas que, normalmente, le son ajenas al joven que aún no obvia su “ciudadanía”.

De igual forma, para lograr que el nivel de cultura de la participación sea mucho más profundo que el mero hecho de aprender a utilizar el Internet y permitir la ubicación de contenido, Jenkins (2006) señala que es necesario poseer nuevas habilidades sociales y culturales que posibiliten extrapolar lo digital. En este sentido, si bien es importante tener un nivel técnico de entendimiento de la tecnología (como el poder abrir una cuenta de *Facebook* y publicar en ella), resulta más importante que existan habilidades éticas o literarias para poder expresar un mensaje de maneras más asertivas y adecuadas.

Por otro lado, para Leal (2010), participar en entornos mediáticos regularmente se acompaña de acciones que resultan tan cotidianas para el usuario que se vuelven invisibles. Las plataformas digitales convergentes se convierten en herramientas que permiten estimular, entretener, informar y formar y son, además, lugares de encuentro en los que se puede participar de modo muy diferente al que se lleva a cabo frente a frente.

Aunque la participación no es algo exclusivo de entornos mediáticos, a partir de la (re)evolución tecnológica de las últimas décadas se ha analizado el papel de la intervención en dichos entornos, tal como lo indica Ferrés (2010), en niveles supuestamente superiores de participación:

- Participación mediante la interactividad tecnológica, que se manifiesta en el empoderamiento que se tiene a partir del uso de herramientas digitales y los múltiples diálogos a los que se enfrenta el usuario.
- Participación mediante la relación, que hace referencia a una red social, que poco restringe la conectividad permanente y que, además, (re)dimensiona el espacio, tiempo y volumen dentro del flujo de comunicación y los fines de la misma.
- Participación en la construcción de la inteligencia colectiva, que Levy (1997) denomina “comunidades de conocimiento”, y en las cuales Internet, como entorno participativo, permite integrar conocimientos individuales y crear un conocimiento compartido más amplio (y, en algunos casos, superior). El principal motor de esa participación, sin duda, es el intercambio de contenidos, un proceso que, según Levy, permite a los individuos aportar algo de lo que cada uno pueda o tenga para abonar a una meta en específico. Para Levy, la sociedad actual está apenas en una fase de descubrimiento y experimentación sobre las capacidades que cada usuario puede aportar para potenciar el aprendizaje colectivo; sin embargo, la Web 2.0 ha contribuido a acelerar este proceso y a permitir que cada vez más personas puedan entender los procesos de colectivización cognitiva.
- Por último, la participación para la transformación del entorno, que sobre todo tiene que ver con un compromiso social que contribuye a lograr potenciar el trabajo en equipo para el servicio de causas sociales, políticas, culturales y educativas a través de las prácticas mediáticas (y en redes). Este nivel de participación, sin duda, es más complejo y atañe a las realidades contextuales con las que los usuarios pueden estar vinculados. Es posible mirar este tipo de transformaciones a partir de ejemplos actuales, como las movilizaciones políticas de nuestro país en torno a las elecciones.

Por su parte, Jenkins (2006), en su libro sobre *fans*, *bloggers* y videojuegos, retoma como ejemplo a los *fans* y los jugadores en línea, que bajo un mismo interés han logrado producir conocimiento colectivo sobre un tema común para todos los interesados. La simulación, el juego y la resolución de problemas son las habilidades ligadas a la vida *on-line* que, de manera más directa, contribuyen a la conformación de la inteligencia colectiva dentro de los procesos de aprendizaje pero, sobre todo, constituyen las habilidades que se pueden aplicar también como respuestas en la vida *off-line*.

Pese a todo lo anterior, es de recalcar que dichas habilidades han sido poco estimuladas desde los ámbitos educativos formales y, por ello, la propuesta es analizarlas y desarrollarlas a partir del mismo sujeto (en concordancia con la filosofía *edupunk*).

Sin embargo, aunque la propuesta es que la participación dé pie a la agencia, es importante decir que la simple aparición de las pantallas no garantiza participación en todos los niveles y para todos los sentidos. Por ello, es importante generar indicadores contextualizados para medir el grado de participación en distintos grupos.

Prácticas colaborativas y prácticas de socialización en medios convergentes

El concepto de *práctica mediática*, que proviene de los estudios culturales, hace referencia a lo que las personas hacen con y a través de los medios. Sin importar los fines o las tendencias, las prácticas mediáticas tienen que ver con el consumo mediático, con los modos de asociar los medios, los tiempos de ocio y, si hablamos de las TIC, incluimos lo que se refiere a procesos de producción, de conocimiento y de convergencia. En palabras de Martín-Barbero (2006, p. 12).

La convergencia tecnológica entre el sector de las telecomunicaciones y el de los medios de comunicación –el entrelazamiento satelital de la televisión con su acceso directo o por cable, y digitalmente con Internet– está trastornando las figuras tradicionales de la propiedad y del funcionamiento y gestión de los medios audiovisuales.

En este sentido, las prácticas mediáticas son un nuevo tipo de tecnicidad, la cual se desarrolla en contextos de red muy distintos a los de los medios de comunicación, que tradicionalmente generan una audiencia pasiva. Las prácticas mediáticas ligadas a la nueva tecnicidad, además, permiten un usuario mediático que logra discernir información y (re)construirla a partir de su uso y apropiación.

Ahora bien, el concepto de *práctica colaborativa* tiene que ver con la capacidad de priorizar y entender la inteligencia social, es decir, aprender y resolver problemas de diferentes formas a través de palabras, acciones y las producciones de los demás. Esta capacidad permite aprender de otros y comprender la mente propia. Si bien el trabajo en equipo ha sido común en las escuelas, hoy en día se ha comenzado a hablar en la escuela de “trabajo colaborativo” como una necesidad de adaptación a la realidad actual.

Trabajar en grupos representa distintas oportunidades para intercambiar ideas con varias personas al mismo tiempo en un ambiente libre de competencia. Esta manera de trabajar funciona de manera más natural en las realidades mediáticas que en los contextos escolares, dado que la principal característica es que tienen un fin en común.

Esta afirmación quizá tenga que ver con la forma en que los jóvenes han asumido las prácticas mediáticas y tecnológicas. De acuerdo con Ortzúar y Regis (2006, p. 10):

Los adolescentes asumen el futuro como “tecnológico”, por lo tanto, el sentido que adquiere el uso de la computadora en la educación se liga a la necesidad de dominar programas de cómputo para vivir en un mundo tecnologizado, sea en el estudio, en el trabajo, o en lo cotidiano.

Es razonable que las prácticas, sobre todo juveniles, muchas veces tengan que ver con los procesos identitarios y de socialización del joven:

La cultura escolar, sus códigos y representaciones, no ocupan el lugar más importante en el espacio simbólico en el que se mueven los jóvenes. La socialización en los medios de comunicación y los grupos de pares han incrementado su poder como marco de referencia (Wincour, 2006, p. 5).

Así, las prácticas mediáticas, con referencia a las tecnológicas y las educativas, son sociales y, por tanto, “se constituyen en torno a valores culturales, modos de vida y construcciones de sentido... y en oposición a modos de organización y comunicación verticales, burocráticos y rígidos” (Rueda y Quintana, 2004, p. 5). Como señala Orozco (2010), la interacción con las pantallas –convergentes sobre todo– implica estar parados en un nuevo paradigma educativo y social.

Lo que en este trabajo se menciona como práctica mediática no es más que la conjunción de distintos usos que, de alguna manera, convergen desde lo cotidiano hacia otras esferas humanas, que permiten a los profesores y a los alumnos desarrollar apropiaciones, significantes y dimensiones construidas, y construir asimismo dimensiones nuevas a partir de las prácticas educativas. Los profesores y alumnos, además, dentro de los contextos educativos utilizan la tecnología como medio para algún fin de ésta índole.

Por su parte, las prácticas colaborativas desarrolladas en prácticas mediáticas responden a las necesidades de los individuos, y se manifiestan de acuerdo al modo en como ellos mismos se ven integrados dentro de las plataformas y los grupos que en ellas se conforman. De esta manera, el trabajo colaborativo, a través de espacios de socialización, incluyen los intereses personales y colectivos de acuerdo a una selección natural del usuario, consumidor, productor o *prosumidor* de contenido:

Existe una promesa de transformación de la relación del usuario con la información, en la que pasamos de un rol predominante de consumo a uno de producción (potencialmente, cada persona tiene la capacidad de convertirse en lo que algunos llaman “prosumidora”), con las implicaciones sociales, económicas y políticas que esto puede tener (Leal, 2010, p.164).

La interactividad tecnológica es uno de los pilares de las prácticas mediáticas de participación, así como uno de los referentes construidos por los usuarios a partir de los cuales se transforman los ecosistemas tecno-sociales comunicativos.

Según Guitert y Giménez (2000), las prácticas colaborativas se dan a través de un proceso social constructivo del conocimiento en el que los individuos aportan, desde sus habilidades, competencias, conocimiento y nuevos saberes: “Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo” (Guitert y Giménez, 2000, p. 114) y, principalmente, se da por medio de la socialización y la participación.

Bajo esta misma lógica, las prácticas de socialización que se construyen desde las plataformas mediáticas permiten crear nuevos lazos y fomentar la construcción de identidades. Los jóvenes que forman parte de comunidades virtuales o plataformas mediáticas se apropian de estos espacios virtuales y configuran, a partir de ellos, sus relaciones e identidad(es), que operan con otro tipo de lógica y están basadas en los intereses individuales y en las afinidades y valores de los participantes.

En definitiva, el joven es un consumista tecnológico que configura numerosas prácticas de ocio centrado en la cultura digital. Pero lejos de concebir ese espacio-tiempo para el ocio como algo improductivo, suponemos que el ocio produce destrezas, conocimiento y socialización, y, por lo tanto, entendemos que es productivo. Tal como mencionan Ortúzar y Regi (2006, p. 4):

La expansión de la innovación tecnológica, en el entorno cotidiano de la escuela y de los adolescentes, no implica, necesariamente, un determinismo tecnológico o una sumisión automática a las exigencias de su racionalidad, de sus ritmos y de sus lenguajes.

Por el contrario, estudiar sus prácticas permitirá tener un referente más certero para analizar las posturas arriba descritas.

Como se dijo antes, es prácticamente imposible pensar que Internet y el acceso al mismo tengan, por sí solos, efectos inmediatos –y siempre positivos– en cualquier tipo de prácticas, por lo que es necesario replantear muchas cosas. Una de ellas es la posibilidad de desarrollar prácticas tecnológicas que tengan incidencia directa en las prácticas educativas de la educación formal.

El documento sobre las metas educativas para el año 2021 de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010, p. 2) señala que:

La presencia de ordenadores y conectividad en las escuelas está reduciendo la brecha digital que se observa en las sociedades latinoamericanas, lo que permite albergar esperanzas de que las TIC, junto con otro tipo de iniciativas sociales y educativas, aceleren el logro de las transformaciones necesarias en la educación de Iberoamérica.

Pero no solo se trata de diseñar currículos acordes con las competencias planteadas por distintos organismos de desarrollo ni, tampoco, de solo incorporar en las escuelas el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura a partir de la posesión de equipo tecnológico, sino que se trata, más bien, de estudiar el desarrollo de las prácticas mediáticas para determinar los procesos por los que atraviesan para ser consideradas prácticas educativas.

Con lo anterior es que se espera que el uso de las TIC puedan contribuir a la mejora de la sociedad, y para ello será necesario romper con cualquier vestigio de determinismo tecnológico y abordar el problema desde una perspectiva sociotécnica amplia, que analice desde las prácticas más pequeñas y aisladas hasta aquellas que inciden en las políticas públicas de los distintos países.

A manera de conclusión: aristas *edupunks* de la participación como elementos para el desarrollo social

Tradicionalmente, las aristas y problemáticas del desarrollo social han sido miradas desde amplios marcos, que van desde lo económico hasta lo político-social, y que se miden en los grandes sistemas estructurales de la sociedad, tales como la salud, la seguridad, las leyes y la mirada educativa. Sin embargo, resulta pertinente abordar el desarrollo social desde otros puntos de vista, menos explorados y que contribuyen a complejizar el mismo concepto.

El aprendizaje informal y la participación, vistas desde lo *edupunk*, implican una especie de marginalidad, entre los sistemas y estructuras fijos, sobre el poder de agencia que tienen los sujetos hacia la innovación desde el ámbito digital principalmente.

La agencia, desde las prácticas digitales, significa aprender y participar en ambientes mediáticos en la medida en que cada individuo tenga el deseo, la necesidad o los medios para desarrollar, desde formatos y soportes distintos, vías para la resolución de problemas y la adhesión social.

Participar implica, entonces, fomentar el desarrollo de competencias (y, por ende, de oportunidades) en los sujetos a través de los pares, las habilidades de autoaprendizaje, el ensayo y error, la colaboración o la socialización, que genera en última instancia aprendizaje personalizado, ubicuo y descentralizado en cada individuo.

Las habilidades digitales para la participación tienen que darse, como propone Jenkins, a partir de la experimentación, a través del juego, la simulación o la alternancia de las identidades e interfaces, desde las que es posible obtener conocimiento mediante improvisación, descubrimiento, búsqueda de información para la resolución de problemas, entre otras actividades.

Ubicando la cultura de la participación *edupunk* dentro de la propuesta de Sen (1999/2000) sobre el desarrollo social, se plantea un enfoque que permite un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos. Se considera que la expansión de la libertad es, al mismo tiempo, tanto un fin primordial como el medio principal del desarrollo. De esta forma, la libertad para el desarrollo asume su “papel constitutivo” y su “papel instrumental”.

Bajo dos premisas podemos dar cabida a la cultura de la participación en procesos de desarrollo social: la primera implica que, sin importar los paradigmas de acceso material, los sujetos tendrán las vías para resolver problemas; la segunda parte de la manifestación participativa, con la cual se permite generar aprendizaje desde la informalidad.

En este contexto, el aprendizaje informal se destaca porque resulta muy difícil encontrar una escuela donde las tecnologías sean cosa de todos los días. Si bien los medios digitales en la educación formal no surgieron ni se desarrollaron desde un principio en la esfera de los sistemas educativos y, por tanto, no se instalan en ellos de manera natural,

también es real que tampoco se ha buscado incorporar procesos informales de aprendizaje para aprender de ellos.

Ahora bien, el aprendizaje informal, como parte de la educación, se enmarca dentro de un proceso de crucial importancia para el ser humano, que permite a este adquirir y transmitir en diferentes direcciones conocimientos, valores, tradiciones, costumbres, ideologías, etcétera, que logran vincularlo a una sociedad. Sin embargo, desde aquí no podemos hablar de la tecnología como la panacea de la calidad educativa por sí misma, pero sí es posible mirar la naturalización de procesos tecnológicos (no artefactos) y procesos formativos, educativos, permanentes, que resultan de habilidades o competencias invisibles e informales que, en teoría, generan posibilidades de acceder a las oportunidades del desarrollo social.

Estos aprendizajes, sin duda, pueden ser anclados a procesos de desarrollo, no solo desde la alfabetización digital (es decir, habilidades técnicas y tecnológicas), sino además desde las capacidades que permiten acceso a información y a ciertas libertades que, finalmente, abren el camino a oportunidades de transformación en niveles desiguales de acceso.

Pero hay que tener cuidado de no caer en el error de mirar solo los objetos y aplicaciones de la tecnología, y observar también los procesos en los que esta tecnología queda inmersa en las prácticas de los sujetos. Así, hay que “abordar los procesos *mediáticos-tecnológicos* en curso mucho más dinámicamente, recurriendo a más herramientas analíticas, lejos de toda mirada maniquea” (Piscitelli, 2009, p. 155).

En este sentido, la inter-objetividad del Internet debe ponderar el peso de los discursos, las prácticas y los procesos bajo un contexto específico que permita mirar estas reconfiguraciones (en la participación principalmente), las cuales se están realizando a partir de la interacción con un objeto donde el discurso de los actores es lo que hacen con la tecnología pero también lo que esta los hace hacer, dando paso a una nueva mirada de la agencia que pueden tener los objetos y de la que estos pueden dotar a los sujetos.

El aprendizaje informal, como consecuencia de prácticas de cultura participativa, se configura como posibilidad –fuera de los sistemas establecidos (educativos, económicos,

culturales)– de generar libertades y oportunidades para que el desarrollo social coloque una arista dentro de un entorno socio-tecnológico.

De este modo, así como la implicación del desarrollo social no puede partir de una postura lineal, es necesario que la educación no se siga concibiendo bajo un modelo transmisor de conocimientos, sino que empiece a explorar, en contextos informales, complejos, comunicativos, colectivos y de participación, las posibilidades que tienen –a pesar de las brechas– las plataformas y las redes sociales digitales para impulsar procesos de desarrollo en vías distintas a las del discurso oficial.

Para terminar, dejo la idea de Leal (2010), quien afirma que, en un mundo conectado, como en el que muchos de nosotros estamos viviendo en la actualidad, la posibilidad de disparar nuestro potencial de aprendizaje depende de dos tipos de clics: uno interno, que permite la transformación de nuestra comprensión sobre la realidad y nuestras dinámicas sociales, y uno externo, reflejado en el uso que hacemos de la tecnología para aprovechar tales dinámicas mediante la participación hacia los caminos que nos sean convenientes.

La propuesta para lograr este enganche entre la cultura de la participación y el desarrollo social debe generarse, como ya se dijo, desde los sujetos y las prácticas que realizan, con el fin de ubicar aquellas prácticas que detonen agencia y buscar las estrategias para potenciar habilidades sociales de construcción tecnológica.

En este sentido, la arista *edupunk* favorece una mirada capaz de complejizar, a partir de ciertos indicadores, los usos que pueden ayudar en la construcción de la participación con enfoque en la transformación del entorno social. Habría que señalar que esta propuesta debe construirse desde entornos educomunicativos, que permitan detectar las necesidades de los grupos a analizar y ponderar las libertades a las que pretenden acceder desde sus propios imaginarios, con el uso de la tecnología y el grado de participación que cada uno desarrolla.

Quedan entonces, como propuesta, elementos que permiten estructurar estudios que miren el aprendizaje desde las propias competencias, habilidades y prácticas que tiene el sujeto, con el objetivo de analizar los procesos y fines con los que se han generado las mismas para incluir la pertinencia de estas en entornos de participación que incidan en el desarrollo social.

Referencias

- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Manantial.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society, and Culture. Vol. I. The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Cobo, C. y Moravec, J (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación* (Colección Transmedia XXI). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius/Universidad de Barcelona.
- dnorman (28 de mayo de 2008) On edupunk [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://darcynorman.net/>
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- García, E. M., González, J. C., López, J. A., Luján, J. L., Martín, M., Osorio, C. y Valdés, C. (2001). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una aproximación conceptual* (Cuadernos de Iberoamérica). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Guitert, M. y Giménez, T. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Duart y A. Sangra (comps.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.

- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robinson, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Leal, D. (2010). Aprendizaje en un mundo conectado: cuando participar (y aprender) es “hacer clic”. En A. Piscitelli, I. Adaime e I. Binder (comps.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje* (pp. 163-182). Madrid: Ariel.
- Lévy, P. (1997). *Collective Intelligence: Mankind's Emerging World in Cybersapce*. Cambridge: Perseus Books.
- Maggio, M. (1995). El campo de la Tecnología Educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En E. Litwin, (comp.), *Tecnología Educativa. Política, historia y propuestas* (pp. 25-40). Buenos Aires: Páidos.
- Martín- Barbero, J. (2006) Recepción de medios y consumo cultural: travesías. En G. Sunkel (coord.), *El consumo cultural en América Latina* (2ª ed. ampliada y revisada, pp. 47-71). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Orozco, G. (2010). Entre pantallas: nuevos roles comunicativos y educativos de los ciudadanos. En Aparici R. (coord.), *Educomunicación más allá del 2.0* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa.
- Ortúzar, I y Regis, S. (2006). Los jóvenes, las nuevas tecnologías y la escuela. *Razón y palabra*, 11(48). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Autor/CEPAL/Secretaría General Iberoamericana.

- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rahnema, Majid. (1996). Participación. En W. Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder* (pp. 194-195). Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Roig, H. (1995). Análisis de la comunicación de la televisión en la escuela. En E. Litwin, (comp.), *Tecnología Educativa. Política, historia y propuestas* (15-24). Buenos Aires: Páidos.
- Rueda, R. y Quintana, A. (2004) *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Universidad Central/Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Sen, A. (1999/2000). *Desarrollo y libertad* (Trads. Esther Rabasco y Luis Toharia). México, D.F.: Planeta.
- Wincour, R. (2006) Procesos de socialización, prácticas de consumo y formas de sociabilidad de los jóvenes universitarios en la red. *Razón y palabra*, 11(49). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/>