

Dimensiones para abordar lo tecnológico y lo educativo desde comunicación/educación.

Artiguenave, Darío.

Cita:

Artiguenave, Darío (2016). *Dimensiones para abordar lo tecnológico y lo educativo desde comunicación/educación*. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1-17.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/dario.artiguenave/9>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pVwV/r9r>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**DIMENSIONS
TO APPROACH
THE TECHNOLOGICAL AND
EDUCATIONAL ASPECTS
FROM COMMUNICATION
/ EDUCATION**

Dimensiones para abordar lo tecnológico y lo educativo desde comunicación / educación

Darío Artiguenave

dario.artiguenave.bass@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-2007-6056>

RECIBIDO 18 | 08 | 2016
ACEPTADO 09 | 11 | 2016

Facultad de Periodismo y Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Resumen

Palabras clave

comunicación
educación
tecnología
políticas

El presente artículo presenta un análisis vinculado a la educación y a la tecnología. En primer lugar, plantea un debate respecto a la categoría de alfabetización digital y, luego, analiza los lineamientos pedagógicos del PLANIED (Plan Nacional Integral de Educación Digital), propuesto por la nueva gestión nacional. El trabajo aborda algunos aspectos de las tecnologías digitales en la configuración de las sociedades actuales y plantea la necesidad de escapar de la mera instrumentalidad e incluso de las dicotomías entre miradas tecnofílicas y tecnofóbicas.

Abstract

Keywords
communication
education
technologies
politics

The present article presents an analysis linked to the education and to the technology. First, it raises a debate with regard to the category of digital literacy and, then, analyzes the pedagogic limits of the PLANIED (National Integral Plan of Digital Education), proposed by the new national government. The work approaches some aspects of the digital technologies in the configuration of the current companies and raises the need to escape of the mere instrumentalidad and even of the dichotomies between *tecnofílicas* and *tecnofóbicas* looks.

Dimensiones para abordar lo tecnológico y lo educativo desde comunicación / educación

Por **Darío Artiguenave**

Si uno participa de un diálogo, de una charla o de una discusión en la que intervienen las palabras «educación» y «tecnología», suele aparecer rápidamente otra serie de palabras, en realidad conceptos, que se usan de un modo acrítico, ingenuamente; palabras que hunden sus profundas raíces en matrices que hablan por sí mismas, más allá de las intenciones de la persona que las está usando.

En este trabajo se intenta discutir con una de las categorías que con mayor frecuencia suele aparecer cuando se habla de educación y de tecnologías, la de «alfabetización digital». Dicha noción suele estar relacionada con un sentido más bien restringido del uso de las tecnologías para la educación, o más bien con un sentido que implica hacer educación para las tecnologías. «Alfabetización digital», en su sentido más difundido, apunta a la preocupación por enseñar las competencias necesarias para un (buen) uso de las tecnologías, para su aprovechamiento responsable. Aunque desde nuestro punto de vista es mucho más que eso.

En la actualidad, esto puede observarse en los lineamientos pedagógicos del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED),¹ propuesto por la gestión macrista a cargo de Florencia Ripani² bajo la órbita de la empresa del Estado Educ.ar, dentro del Ministerio de Educación y Deportes, y planteado en reemplazo del Plan Nacional de

Inclusión Digital Educativa (PNIDE),³ iniciativa que era gestionada desde el Programa Nacional de Formación Permanente «Nuestra Escuela», en el que se vinculaban diversas áreas del Ministerio de Educación de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente y los Programas Conectar Igualdad y Primaria Digital.

Solo con analizar los cambios en los títulos de los programas percibimos profundas diferencias de matriz. Se pasa del plan de «inclusión digital educativa» al plan «integral de educación digital», lo que claramente se corrobora en los fundamentos. Pero no es la intención de este trabajo hacer un análisis discursivo de la propuesta. Lo que se busca discutir aquí va por otros carriles y se vincula con la relación de exterioridad que parece marcarse desde esta mirada de reacción ante las transformaciones tecnológicas. Lo que según la investigadora colombiana Rocío Rueda Ortiz (2013) se plantea desde una posición ontológica como seres humanos que nos relacionamos estrechamente con los objetos que creamos y que usamos.

Si entendemos las técnicas como un gesto humano y, en consecuencia, no como una exterioridad —menos en el caso de las actuales tecnologías, por su cualidad semiótica y de múltiples lenguajes—, la cuestión no es tanto la técnica en sí misma sino los sujetos individuales y colectivos, las culturas y los respectivos valores y significados en los cuales esta se inserta. Es la heterogeneidad de sujetos en condiciones concretas, en espacio-tiempos diversos, en prácticas sociales y culturales, lo que otorga un sentido a las técnicas (Rueda Ortiz, 2013, p. 108).

En este sentido, también se expresa Jesús Martín-Barbero, cuando señala que «lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas, sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos que constituyen lo cultural» (2002, p. 11).

No se trata solo de aprovechar el cúmulo de información circulante en la web (aun reconociendo que es uno de los principales escenarios donde se proponen y se cristalizan transformaciones culturales y sociales), sino también de reconocer sus posibilidades como espacio de producción de conocimiento. Se trata de poner centralidad en los sujetos y en el reconocimiento de sus identidades, en sus condiciones de existencia y en sus contextos, que actualmente están atravesados de una u otra manera por las tecnologías.

La centralidad que parecen tener las tecnologías digitales en la configuración de las sociedades contemporáneas requiere de hacer el esfuerzo por escapar de la mera instrumentalidad, e incluso de las dicotomías entre miradas tecnofílicas y tecnofóbicas. Recuperar la idea de la tecnología como un «gesto humano» permite integrarse a una perspectiva que historiza la tecnicidad «como condición de nuestra humanización, como el lenguaje y, por tanto, unida a nuestra cultura» (Rueda Ortiz, 2013, p. 108).

[...] diremos con Stiegler (2009) que estos son un sustrato constitutivo de nuestra subjetividad individual y colectiva y, en consecuencia, constitutivos y constituyentes de nuestras sociedades, pues son, al mismo tiempo, exteriorización de nuestra memoria, resguardo de la experiencia (desde los saberes más cotidianos, hasta los más objetivados de las ciencias) y objetos de intensa socialización y comunicación. Si asumimos esta tecnicidad constituyente de nuestra humanidad, reconozcamos entonces la novedad del actual régimen técnico: la sustitución del carácter exterior y de prótesis de la relación del cuerpo con las máquinas, y la inauguración de una aleación de cerebro e información, a través de tecnologías del tiempo y de la memoria, que actúan a distancia sobre los hábitos mentales, las fuerzas que los componen, los deseos, los afectos y las creencias (Lazzarato, 2006; Martín-Barbero, 2005). [...] entorno multimodal, interactivo, cada vez más convergente y móvil. Se trata, pues, de una nueva composición semiótica del mundo, una mutación simbólica que, como caracteriza Sodré (1998), está entramada por un imperativo tecnológico (máquinas de traducir, de hablar, de simular, de producir y de retransmitir información, entre otros) y por una amplitud de las tecnologías del espíritu (referidas a las formas de representación y de expresión), que generan efectos reales en las prácticas sociales. Es por ello que la actual tecnicidad está entrelazada (entramada) en procesos sociales, económicos, políticos, culturales que le dan origen y, al mismo tiempo, se ven afectados por el desarrollo y por el despliegue de esta (Rueda Ortiz, 2013, p. 108).

Aunque este proceso no se da de manera homogénea. Como en todo proceso social, se producen conflictividades y tensiones, acciones de poder y de contrapoder, de dominación y de resistencia. Así como existe una serie de asimetrías relacionadas con la distribución y con el acceso a los dispositivos.

Tal como plantea Jorge Huergo (2013), en el campo de comunicación / educación hay una multiplicidad de estrategias que muchas veces están «escindidas entre los sujetos, los dispositivos y las prácticas» (p. 23), y en este camino postula dos dimensiones que resultan transversales al retomar el eje en la relación entre comunicación / educación y tecnologías: las tecnicidades y los saberes, la subjetividad y los itinerarios del reconocimiento. Trataremos de recorrer este camino a partir de recuperar una serie de discusiones y de preguntas que creemos colaboran con la ampliación de las primeras.

Tecnicidad: subjetividad, experiencia, lenguaje

Dentro de las múltiples miradas que se puedan sostener frente a la cuestión de las tecnicidades en los términos en los que Martín-Barbero las describe en sus «mediaciones» (1997), interesa considerar que el lugar de la educación cambia cuando la mediación tecnológica «deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos, sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras (Martín-Barbero, 2003, p. 80).

Estos cambios en los modos de percepción y en el lenguaje resultan importantes para Huergo, quien entiende, a partir de Peter McLaren (1998), que la subjetividad es la articulación entre experiencia y lenguaje.

Las experiencias son aquellos acontecimientos y conductas que se dan en las formaciones sociales, no aisladamente, sino como puntos en la trama de una cultura. Pero la experiencia está constituida por el lenguaje, por medio del cual la nombramos, pero a través del cual la hacemos posible o la obturamos. El lenguaje, a la vez que permite interpretar y actuar nuestra experiencia, es constitutivo de la subjetividad. El lenguaje no es algo abstracto, separado de la subjetividad, sino que es en el lenguaje donde nos subjetivamos, por así decirlo. Dicho de otro modo, la subjetividad es el proceso de mediación entre el «yo» que lee y escribe y el «yo» que es leído y escrito (donde el yo depende siempre de un nosotros, de una pertenencia identitaria). La lectura y escritura que realiza el «yo» o que se realiza sobre el «yo» se produce en el lenguaje, que siempre está situado en las relaciones (ideológicas) entre el conocimiento y el poder [...] es también en el lenguaje

donde hacemos posibles otras formas, críticas, resistentes, transformadoras, relativamente autónomas, de leer y de escribir la experiencia, la vida y el mundo; donde posibilitamos que el «yo» leído y escrito pueda leer y escribir (Huergo, 2013, p. 25).

En este sentido es que resulta necesario reconocer cómo las tecnologías a través de sus mediaciones configuran otros modos de conocer.

La tecnicidad es un organizador perceptivo que representa esa dimensión donde se articulan las innovaciones técnicas a la discursividad, como expresa Martín-Barbero. Este concepto permite alejarnos de considerar a la técnica como algo exterior o como vehículo, para entenderla como articuladora de los procesos de apropiación cultural. La técnica, entonces, no posee «efectos» instrumentales y lineales, sino que se articula en la cultura cotidiana, de modo de producir transformaciones en el sensorium (como lo señalaba Walter Benjamín), esto es, en los modos de sentir y de percibir y en las formas de producirse la experiencia social (Huergo, 2008b, en línea).

A continuación, comparto algunos videos para citar ejemplos que sirvan como referencia de estos cambios perceptivos y estéticos a los que aludimos. En ambos casos, se trata no solo de nuevos lenguajes, de nuevas estéticas contemporáneas, sino también de productos de la cultura que expresan otras posibilidades, experiencias y subjetividades a partir del uso de las tecnologías digitales, pero que incluso van más allá y producen un ida y vuelta, dado que estas transformaciones de percepción y de estética generadas en el mundo de los unos y de los ceros son también volcadas en el mundo analógico, el de carne y hueso, el *offline*.

El *timelapse*⁴ es una técnica que consiste en registrar sucesivas fotos en intervalos regulares por largos períodos de tiempo y luego unirlas en un video que representa en pocos minutos o segundos el período registrado. El cambio perceptivo que logra este modo de producción (esta *fabrilidad*, en términos de Martín-Barbero) es una muestra clara de algo que no es posible percibir a simple vista, sin la mediación tecnológica. Esta técnica parece requerir de complicados equipamientos, pero es relativamente sencilla.



«Timelapse en la ventana VII HD». Video realizado con un celular y editado en una netbook del Programa Conectar Igualdad (Artiguenave, 2015, en línea)

El *mush up*⁵ es una técnica que empezó en la música con la superposición de diversas piezas para componer una nueva. Surgió, principalmente, en la música electrónica y en el *hip hop*, y actualmente se ha trasladado a otras disciplinas, por lo que se entiende como *mash up* a toda mezcla de diversos fragmentos para componer uno nuevo. En el siguiente ejemplo, las técnicas de edición de video sobre piezas de danza y las técnicas de *mush up* (en un género denominado *dubstep*) generan un nuevo estilo de danza que, filmado en «tiempo real» en el «mundo real», imita lo que se vería mediante efectos de edición de video (cortes, cambios de velocidad, reverso, etcétera) a partir de movimientos corporales.



«Illusion Of Choice | Dubstep» (Dragon House, 2012, en línea)

A partir de recuperar al artista Eduardo Kac, quien a su vez sigue la obra de Mijail Bajtín, Rueda Ortiz propone la idea de «estética dialógica»,

[...] como una posibilidad de la crítica a partir de un posicionamiento estético y político, donde la estética no estaría vinculada al reconocimiento sensorial o a la belleza, sino a la intersubjetividad de sujetos en situaciones dialógicas, es decir, como una filosofía social, política y ética que, más que incluir cosas nuevas, se dirige a desarrollar nuevas relaciones de lo ya existente. En dicho proceso se trata de interferir y de acelerar la experiencia propia, al ponerla en contacto con otros (Rueda Ortiz, 2013, p. 115).

En el mismo sentido, recupera la idea de que los dispositivos técnicos siempre tendrán potencialidades ignoradas o inimaginadas por sus creadores, y que, a fuerza de experimentación o de «meter mano», se pueden descubrir o inventar nuevos sentidos, lo que se relaciona directamente con la idea de *hacking*,⁶ de código abierto y de *mash up*. Todos apuntan, en algún sentido, a la posibilidad de (re)crear sentidos.

Tecnologías y formación

A partir de la noción de formación de Raymond Williams ([1981] 1994), quien afirma que «es una forma de organización y de autoorganización ligada, a la vez, a la producción cultural» (p. 123), y de la idea de Edward P. Thompson (1989), quien considera a la formación como un «proceso activo (y siempre inacabado) que se debe tanto a la acción como al condicionamiento» (p. 87), debemos considerar las posibilidades de agencia individual y colectiva que son mediadas por las tecnologías digitales.

A diferencia de los medios masivos tradicionales / industriales (diarios, radios o televisión), donde los roles de productores y de consumidores están claramente marcados, Internet genera relaciones en las que prácticamente cualquier persona con acceso a la red y con un mínimo conocimiento puede ser autor, productor o colaborador.

Estos nuevos estatutos de comunicación y de prácticas culturales colaborativas (como las del *remix* o las del *mush up*) han posibilitado no solo otros lenguajes y estéticas, sino también otras prácticas de producción de conocimiento (como la aparición de dispositivos de hardware y de software libres o de código abierto), al tiempo que han obligado a replantear las discusiones sobre los derechos de propiedad intelectual (a partir de las comunidades *creative commons*⁷ y *copyleft*) y han permitido una serie de canales de expresión a partir de las redes sociales (sobre todo desde YouTube, pero no solo desde allí) para la creación de productos comunicacionales inéditos, muchos de los cuales traccionan nuevas gramáticas de producción y logran empoderar a sus autores, quienes demuestran que no son necesarias grandes estructuras comerciales para hacer llegar sus mensajes, lo que resulta un punto de interés para el campo de comunicación / educación.

En este sentido, resulta interesante recuperar el aporte de Mario Kaplún (1992), quien, pensando en los medios como herramientas de aprendizaje y de problematización de conflictos sociales, resignifica los polos de la comunicación, reemplazándolos por la idea de «interlocutores».

La ruptura del silencio es un momento clave de los procesos educativos. El participante que, quebrando esa dilatada cultura del mutismo que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y a construir su propio mensaje (sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una diapositiva, una obra de teatro, un títere, un radio-sociodrama, etcétera), en ese acto de comunicarlo a otros, se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación (Kaplún, 1992, p. 35).

Esta concepción resulta particularmente interesante para pensar el eje de las luchas por el reconocimiento que desarrollaré más adelante, y se articula con lo que propone Martín-Barbero en «El consumo cultural de los jóvenes» (2010), cuando aborda las dicotomías que viven los adultos «entre juego y trabajo, entre juego y aprendizaje, entre consumo y producción, entre lo serio y lo festivo, entre lo estético y lo argumental, lo cognitivo». El académico insiste en que, sin entender esto, no se puede entender que los jóvenes no se relacionan «con una máquina, sino con una mediación tecnológica en la que navegan [...] dentro de una profunda comprensión cultural».

Referentes formativos

Desde esta óptica, es necesario explicitar que a nuestro entender los procesos de formación subjetiva se han descentrado y deslocalizado. Los condicionamientos, bajo la forma de referentes y de referencias formativas, se han multiplicado y son abiertos, transitorios, múltiples e inestables. Las interpelaciones se suscitan desde diferentes polos, algunos institucionalizados y otros no, frente a los cuales nos reconocemos e incorporamos saberes, conocimientos, conductas, valores, etcétera.

Por eso en comunicación / educación hablamos de «campo educativo» y reconocemos que los referentes de formación no son solo los adultos (padres o maestros), sino que son múltiples (preferentemente los pares) y que las referencias no son solo las escuelas o las familias, sino también las organizaciones, la calle, los medios, los espacios políticos, el trabajo, entre otros [...] que se articulan alrededor de esos «polos» (espacios y discursos), interpelan a los sujetos y frente a los cuales ellos y ellas se identifican, y modifican sus prácticas tanto en el sentido de «una transformación», como en el de «una reafirmación más fundamentada» (Buenfil Burgos, 1993, p. 4).

En el mismo sentido, ocurre un descentramiento en el estatuto del saber. Las tecnologías digitales, a partir de sus prácticas de producción, disputan la hegemonía de la escuela y de las instituciones educativas como las únicas agencias de distribución y de reproducción de saberes socialmente significativos, así como alteran profundamente su direccionalidad y su centralidad a partir de las prácticas colaborativas, de los códigos abiertos, del *creative commons* y de la construcción de las comunidades de aprendizaje; por ejemplo, con las redes colaborativas, entre las que los videotutoriales⁸ son uno de los ejemplos más potentes. Estas producciones cuestionan el poder, ya que no son realizadas por educadores profesionales, por personas acreditadas para tal fin, sino por pares que comparten su conocimiento y su experiencia mediándolos en producciones que dejan disponibles en Internet; en algunos casos, además, con un aprovechamiento muy rico del lenguaje audiovisual, con relatos que combinan la explicación con una propuesta estética.

Nos encontramos ante cambios profundos en la comunicación de saberes debido a su descentralización, a su deslocalización y a su diseminación: los saberes se salen de los libros y de la escuela, los desbordan, escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para su distribución y su aprendizaje. Esta diseminación «nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros» (Martín-Barbero, 2003, en línea).

Según Huergo (2013), esto «ya no puede vivirse como multiculturalismo, como una suerte de relación entre nosotros y ellos, sino que comienza un proceso de construcción intercultural de un nuevo nosotros, muchas veces más conflictivo que armonioso» (p. 28). Esta relación con ese nuevo «nosotros» refiere a la construcción de la subjetividad desde la articulación con el lenguaje y con la experiencia.

En este mismo sentido se podrían incluir muchos de los recursos y de los materiales que se producen en las culturas contemporáneas, con especial énfasis en aquellos de la denominada «cultura libre». Un ejemplo potente es el de las licencias del *copyleft*, cuyo postulado implica poner las producciones a disposición de las (re)apropiaciones de la cultura colectiva, comprendiéndolas como materiales educativos en sentido amplio. Aunque esto también sería propio para todo material cultural que circule por Internet (o por cualquier medio), más allá de su manifiesta intención de aportar a la cultura.

Para sumar a esta concepción, podemos aportar la noción del uruguayo Gabriel Kaplún:

Entendemos por material educativo un objeto que facilita una experiencia de aprendizaje. O, si se prefiere, una experiencia mediada para el aprendizaje. Esta definición aparentemente simple tiene varias consecuencias. La que nos importa aquí es que un material educativo no es solamente un objeto (texto, multimedia, audiovisual o cualquier otro) que proporciona información sino que, en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje. Es decir: una experiencia de cambio y de enriquecimiento en algún sentido: conceptual o perceptivo, axiológico o afectivo, de habilidades o actitudes, etc. (Kaplún, 2002, p. 1).

Aquí resulta necesario recordar que, por sus características, tanto los dispositivos tecnológicos como los objetos de la cultura expresan y configuran (de manera manifiesta o velada) una forma de entender el mundo, es decir, una ideología. Lo que es difícil de evidenciar en aquellas producciones que provienen de la industria editorial, del Estado o de organizaciones, será aún más difícil de reconocer cuando se trata de productos que, a pesar de ser masivos, tienen diversos grados de organicidad.

Las prácticas de compartir conocimientos bajo licenciamientos libres, copyleft y creative commons; el hacktivismo —hacking con finalidades políticas y sociales—; el artivismo —de los ambientes del net art, que hacen del arte un instrumento de lucha o de análisis social— y los laboratorios sociales. Estas redes sociotécnicas representan una forma de cooperación entre cerebros y, por ello, una clase de reflexividad que es producida por un sistema de gramaticalización [...] a través de una reticulación digital, donde las actividades cognitivas, a pesar de ser gestionadas por el capital, al mismo tiempo introducen la posibilidad de un nuevo régimen de individuación psicológica y colectiva, y, con esta, un nuevo proceso de transindividuación que abre una perspectiva política y económica: la economía de la contribución. Se trata de un giro en la sensibilidad como condición de posibilidad (Rueda Ortiz, 2013, p. 111).

La relación fluida que existe entre la tecnicidad y la cultura produce, muchas veces, una integración que puede suponerse como natural o como directa, pero que nunca es transparente.

Es importante destacar que la agencia no siempre es capturada por los mecanismos de control; también se produce una intensa actividad política que lucha por romper los modelos institucionalizados de la familia, la escuela, la ciencia y aparece lo que denominamos formas de política menor o de sub-política en las que vemos la posibilidad de reconocer otros espacios-tiempos que se fugan, o que, al menos, cuestionan el sistema capitalista y sus novedosas formas de control, hoy sutilmente desplegadas en múltiples y en convergentes espacios on line y off line que se nos ofrecen como posibilidad de libertad y de elección permanente (Rueda Ortiz, 2013, p. 112).

El marco de las luchas por el reconocimiento

La última de las cuestiones a plantear es la de las luchas por el reconocimiento en vinculación con la tecnicidad.

[...] bajo el imperio de la tecnificación y la información, la tecnicidad debe aludir al reconocimiento de los sujetos y de sus prácticas, de las identidades, de los horizontes políticos populares. [...] además de ser un desafío creativo, estético, didáctico, es, sobre todo, un desafío político, porque nos interpela a preguntarnos cómo contribuir a la participación en este espacio público, cómo provocar formas de pronunciar la palabra, de expresar visiones del mundo, de disputar maneras no violentas por el mundo que queremos, de contar la propia historia (Huergo, 2013, p. 24).

Una de las preocupaciones que Huergo plantea sobre esta dimensión se relaciona con lograr que la sobreabundancia de información se transforme en conocimiento y en comprensión crítica del mundo: «Como lo aseguraba Martin Heidegger en *Ser y tiempo*,

la comprensión (que es más que la mera información) abre al poder. La comprensión del mundo en el que vivimos nos lleva a poder actuar en él con mayor autonomía y libertad» (Huerdo, 2013, p. 23).

Esto rompe con la idea transparente de que el hecho de vivir en la «sociedad de la información» implica directamente un aporte a nuestra libertad, y se reconocen las asimetrías que existen en el acceso y en la distribución. En términos de Paul Ricoeur (2005), aquí lo central es lograr el «reconocimiento de sí», lograr el desafío de fortalecer los procesos en los que los sujetos puedan contarse a sí mismos y no «ser contados» por los discursos hegemónicos. Allí reside «la ganancia crítica del reconocimiento» (2013, p. 28), sostiene Huergo citando a Ricoeur.

Esto es fundamental en la comprensión del horizonte político del campo comunicación / educación, en el que comunicación y procesos políticos son campos que no pueden entenderse de manera aislada. En el compromiso que el campo asume como desafío, el de acompañar las luchas por la emancipación, romper el silencio de los sectores que han sido relegados por las diversas acciones del capitalismo y fortalecer los procesos de luchas por el reconocimiento.

En la medida en la que cada día las tecnologías digitales tienen mayor implicancia en la configuración de nuestras vidas y se generan otras formas de lo común, de lo público; donde se configuran nuevas formas de experiencia, nuevos lenguajes y estéticas, y otras formas de subjetivación, es necesario hacer esfuerzos para comenzar a comprender estas dimensiones, para evitar correr tras la cola de las tendencias impulsadas por el mercado y para volver a poner el énfasis en los sujetos, en sus prácticas y en sus experiencias sobre las cuales que el campo comunicación / educación debe poder hablar. 🌞

Referencias bibliográficas

Buenfil Burgos, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE 26. México D. F., México: Instituto Politécnico Nacional.

Kaplún, G. (2002). Contenidos, itinerarios y juegos. Tres ejes para el análisis y la construcción de mensajes educativos. VI Congreso de ALAIC (Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación). Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación*. Santiago de Chile, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (ORELAC) - UNESCO.

Martín-Barbero, J. (1997). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello.

Martín-Barbero, J. (2002) (comp.). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Norma.

McLaren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.

Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Thompson, E. P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, España: Crítica.

Williams, R. [1981] (1994). *Sociología de la cultura* (Trad. Graziella Baravalle). Barcelona, España: Paidós.

Referencias electrónicas

Artiguenave, D. (2015). Timelapse en la ventana VII HD. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CffvJbwNDDg&feature=youtu.be>

Dragon House (2012). Illusion of choice | Dubstep. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NzArITkwCN8&feature=youtu.be>

Huergo, J. (2008). Culturas mediático-tecnológicas y campo formativo. *Margen*, (51). Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen51/huergo.html>

Huergo, J. (2013). Mapas y viajes por el campo de Comunicación / Educación. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (75). Recuperado de <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/mapas-y-viajes-por-el-campo-de.html>

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm>

Martín-Barbero, J. (2010). El consumo cultural de los jóvenes. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=4_kRy3sGV94&feature=youtu.be

Rueda Ortiz, R. (2013). De las tram(p)as de la actual transformación tecnológica. *Tram[p]as de la comunicación y la cultura*, (75), 107-116. Recuperado de <http://www.revistatrampas.com.ar/2013/12/de-las-trampas-de-la-actual.html>

Notas

1 Puede consultarse en <http://planied.educ.ar/category/marcos-pedagogicos> y, particularmente, la categoría de competencias de educación digital en <http://planied.educ.ar/marcos-pedagogicos/competencias-de-educacion-digital>

2 Antes de este cargo, Ripani fue la coordinadora del Plan Sarmiento, la versión del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del Programa Conectar Igualdad.

3 El PNIDE fue aprobado por Resolución 244/15 del Consejo Federal de Educación y se enmarcaba en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente (Res. CFE 188/12). Un «rescate» de los contenidos del sitio del PNIDE puede encontrarse en <https://inclusiondigitaleducativa.wordpress.com>, ya que el URL original actualmente redirecciona al sitio del PLANIED.

4 Literalmente, «período de tiempo», aunque también se puede interpretar como «desliz del tiempo».

5 Literalmente, «mezclar», pero también «triturar». Es una especie de «collage», una acción de integración y de reutilización (reciclaje) para la composición de nuevas formas.

6 El *hack* está asociado, principalmente, al pirateo informático, una actividad realizada por personas que tienen un manejo muy complejo de los lenguajes de programación, lo que les permite intervenir softwares, sitios de Internet o plataformas digitales. Pero el *hacking* también está asociado a la posibilidad de conocer por dentro algo y encontrar el modo de usos distintos a los establecidos por el mercado para aparatos. Así como el *mash up*, también se aplica a la reutilización de elementos para generar un dispositivo nuevo.

7 *Creative Commons* es una organización sin ánimo de lucro que promueve el intercambio y la utilización legal de contenidos cubiertos por los derechos de autor. Para ello, entre otras actividades, brinda un set de herramientas legales estandarizadas: las licencias creative commons, que se basan en el derecho de autor y sirven para llevar la postura extrema de «*Todos los derechos reservados*» hacia una más flexible de «*Algunos derechos reservados*» o incluso «*Sin derechos reservados*». Estas licencias se pueden utilizar en casi cualquier obra creativa siempre que la misma se encuentre bajo derecho de autor y conexos, y pueden utilizarlas tanto personas como instituciones. Ver <http://creativecommons.org.ar/staticpages/staticpage/faq/#p1-01>.

8 En la actualidad, es posible encontrar explicaciones en videos, en textos y en ilustraciones paso a paso, de casi cualquier tema.