

Presentación

Luis Miguel Martínez Cervantes*

En la Carta fundacional** del primer programa universitario en América Latina para el estudio de las ciencias de la comunicación, el Dr. José Sánchez Villaseñor describe el balance de las áreas del conocimiento para lograr la formación del comunicador profesional como ser social que “nace y se desarrolla en una comunidad, lo que implica comunicación y apertura. Mediante el lenguaje, símbolo y signo comunica sus ideas”. De esta forma, el fundador de este programa académico en la Universidad Iberoamericana, hizo un llamado a colaborar en la “elevación del ambiente técnico, atomizado y pragmático en que vive el hombre medio de hoy”, para “restablecer el roto equilibrio entre la técnica y la cultura”.

7

Este número de la *Revista Iberoamericana de Comunicación* se aboca a este eje de las ciencias de la comunicación que Sánchez Villaseñor nos dejó como tarea académica, al buscar este equilibrio que permite poner el “saber y mensaje al servicio de los más altos valores de la comunidad humana”. De esta forma, las incontables direcciones en que las tecnologías de información y comunicación han avanzado, constituyen *quanta virtualis* compuestos de *episteme*, *techne* y *phronesis* que, integrados

* Académico e investigador, coordinador del Programa de Convergencia Digital, Departamento de Comunicación, Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

** José Sánchez Villaseñor. Carta fundacional de la Carrera de Comunicación. México: Universidad Iberoamericana, 1960 [www.iberocom.org/carta].

a la cotidianidad, permiten la transformación de la realidad social cuyo fin último es ennoblecer y dignificar la vida humana.

8 Los artículos que componen este número permiten ver ramificaciones de este fenómeno de comunicación que se inserta en el contexto de la convergencia digital, donde atestiguamos lo que Sánchez Villaseñor y Jesús María Cortina apuntaron: la fusión del mensaje, el signo y la tecnología como medio y no como un fin. Gabriela Bernal nos invita a reflexionar sobre el surgimiento de nuevos contextos de comunicación impulsados por la tecnología contemporánea. Carlos Escaño González aprovecha su experiencia desde la docencia de las artes para mostrar la transformación social en la era digital. Por su parte, Pablo Martínez Zárate aborda la información desde una perspectiva poética ofreciéndonos nuevos puntos de vista de estos contextos digitalizados. José Manuel Bautista Vallejo y Sara Ángela Camacho Domínguez nos invitan a reflexionar sobre cómo la tecnología puede transformar nuestra concepción de la mente y cognición. En otra vertiente, con Jaime Pellicer revisamos la digitalización del audio en el contexto de la historia del disco de acetato de larga duración.

El contexto mundial cambió a partir de la introducción de las tecnologías de información y comunicación en las actividades cotidianas. Los artículos que componen este número así lo muestran, estas tecnologías influyen en todos los ámbitos de la actividad humana, tecnologías que, en mayor o menor medida, han transformado el cómo nos relacionamos entre nosotros y con los objetos. Caminamos a paso veloz hacia el Internet de la Cosas, sin embargo las limitantes técnicas, como la implementación masiva de la IPv6 y la cobertura de las redes inalámbricas, impiden que cada objeto posea capacidad de comunicarse con sus pares y con otros nodos de esta gran estructura de la información. Mientras la infraestructura parece ser el obstáculo de este cambio determinante en la sociedad global, emergen problemas sociales que parecen evitar que se articule ese avance. Por esto, en el presente número de la RIC se enfatizan dos aspectos fundamentales en la construcción del cambio: la educación y la comunicación.

“La comunicación supone un mensaje que transmitir, e instrumentos de difusión de este mensaje”, así, las tecnologías digitales facilitan y democratizan el acceso a la comunicación masiva. La sociedad se transforma en un nuevo balance del saber y del hacer. La brecha digital se reduce conforme tendemos puentes que permiten abordar las problemáticas sociales con ayuda de la tecnología. De esta forma, este número de la *Revista Iberoamericana de Comunicación*, nos muestra cómo esta fuerza —ahora elemental— del quehacer global aún sigue al servicio de “los altos valores humanos”, como nos lo dejó ver hace mucho y hace poco José Sánchez Villaseñor.

Ciudad de México, mayo de 2013.

Internet como construcción social

Gabriela Bernal Calderón

RESUMEN

Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) no han cambiado fundamentalmente las teorías desde las cuales se analiza la interacción humana; sin embargo, lo que es interesante es cómo estas tecnologías proveen nuevos contextos para la expresión, la difusión de ideas, la participación y la conformación de comunidades. Para que este fenómeno suceda se requiere ir más allá del análisis económico de las TIC y hablar de las competencias necesarias para que los ciudadanos se apropien e incorporen éstas a su vida cotidiana.

Palabras clave: Constructivismo social, Brecha digital, Brecha cognitiva, Sociedad del conocimiento.

ABSTRACT

The new information and communication technologies (NICT) have not fundamentally changed the theories from which human interaction is analyzed. However, it is important to understand how these technologies can provide new spaces and context for expressing the diffusion of ideas, participation and community emergence. For this phenomenon to be fully realized, it is necessary to go beyond the economic analysis of the NICT and deal with the required skills so that citizens can fully appropriate and integrate them into their everyday activities.

Keywords: Social constructivism, Digital divide, Cognitive gap, Knowledge society.

11

INTRODUCCIÓN

12 **R**esulta evidente que la tecnología está presente como uno de los hechos que configuran la realidad actual y que el mundo ha cambiado sustancialmente a partir de ese impulso. Pero hay que entender este fenómeno en la multidimensionalidad que proyecta su influencia de una manera directa sobre las realidades políticas y sociales. De acuerdo con Manuel Maceiras (citado por Bustamante, 2001), es necesario considerar dos programas de acción distintos, pero convergentes. El primero, de carácter teórico, estudia la forma en que la tecnología está moldeando la identidad y la conciencia humanas. El segundo, de carácter político, nos previene frente a la necesidad de elaborar políticas coherentes que reconozcan las nuevas necesidades humanas para aprovechar dichos medios (tecnológicos) y los nuevos derechos que son inherentes al hecho de vivir en una sociedad tecnológica.

Este artículo tiene como objetivo hacer un análisis de aquellas competencias que se requieren para que las personas se apropien e incorporen Internet en su vida social y política.

A lo largo del artículo se mantendrá una aproximación constructivista-social para abordar el tema que involucra a la tecnología. Desde esta perspectiva, las tecnologías se transforman socialmente así como la sociedad se transforma a partir de las tecnologías; ambos eventos ocurren de manera simultánea, es decir, la tecnología y la sociedad se co-construyen mutuamente.¹

Para la posición constructivista no existen núcleos puramente técnicos, en la tecnología ningún ámbito es inmune al análisis sociológico.

¹ Como respuesta a lo que denuncian como visiones lineales y deterministas —en el sentido de que la innovación tecnológica determina el cambio social— de la mayoría de los estudios en historia y sociología de la tecnología, un grupo de intelectuales norteamericanos y europeos trabajó desde finales de la década de 1960 en la consolidación de un nuevo conjunto de herramientas teóricas que permitan repensar esta historia. Una de las obras cumbres de este grupo de intelectuales es *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*, editado por Wiebe Bijker, Thomas Hughes y Trevor Pinch en 1987.

De acuerdo con Castells (2000, p. 5), tanto los individuos como las organizaciones forman parte de las relaciones que están parcialmente estructuradas mediante asociaciones artefactuales. No hay relaciones puramente sociales, y también a la inversa, las tecnologías se construyen y mantienen mediante personas, habilidades, prácticas, equipos y dinero. Ni lo social puede verse simplemente como el fondo que subyace o condiciona lo tecnológico, ni tampoco puede verse lo tecnológico como aquello que subyace o determina a lo social.

Esta visión multidireccional servirá como punto de partida para superar los planteamientos deterministas e instrumentales de la tecnología en general, y de los usos de las tecnologías de la información y comunicación en particular, con especial énfasis en Internet.²

13

La aproximación al estudio de Internet —como una construcción social— se justifica porque la tecnología de las redes y su organización ayudan a articular, a dar forma y hacer visibles las tendencias y maneras de organización que están inmersas en la sociedad. De acuerdo con Castells (2009, p. 507), las redes sociales que se generan a través de Internet constituyen una infraestructura comunicativa que se crea por el constante flujo de mensajes en tiempo real a través de la red.

Para este autor la incorporación de texto, imágenes y sonidos en un mismo sistema, interactuando desde diferentes puntos en tiempos reales o asíncronos, a través de una red global, ha cambiado el significado de la comunicación. En la actualidad nuestro lenguaje se construye y es delimitado por los medios y las tecnologías de la información. La cultura es mediada y representada a través de la comunicación de las culturas, que es nuestro sistema de códigos y creencias, y éstos se han visto transformados y lo seguirán siendo por los nuevos sistemas tecnológicos (Castells, 2000, p. 356).

²La tesis del determinismo tecnológico considera que la tecnología constituye un ámbito de la realidad relativamente autónomo. Sostiene que la tecnología sigue su propio curso al margen de la intervención humana o social y que, en lo fundamental, se desarrolla de forma incontrolada.

Las nuevas formas de socializar y las de vida urbana, se adaptan a nuestro entorno tecnológico. Las relaciones sociales que existen en el ámbito virtual surgen en línea como grupos con intereses comunes. No quiere decir que estas formas de organización social mediadas por la computadora estén desplazando las formas tradicionales de reunión y organización, al contrario las fortalecen y diversifican. Esta “virtualización” no reemplaza ni destruye la identidad personal, sino que la amplifica y la transforma.

14

Estamos ante el surgimiento de nuevos actores, expresión de la diversidad y complejidad de problemáticas que enfrentan hombres y mujeres en su vida cotidiana; Internet facilita el tejido de lazos sociales que van “enredando” individuos y organizaciones. Una de las implicaciones de las transformaciones que se dan en la denominada Web 2.0,³ tiene relación con los nuevos espacios de articulación social que comienzan por apropiarse de la potencialidad de las TIC y de Internet como medio de comunicación interactivo y democratizador, tanto del uso como de la producción de información.

Para Castells (2007, p. 4), la comunicación de masas se está transformando por la difusión de Internet y la Web 2.0, y por la comunicación inalámbrica. Según Cobo Romaní, “a la luz de las innovadoras aplicaciones tecnológicas, que han aparecido en Internet, comienza a configurarse una nueva perspectiva para estudiar la red de redes” (2006, p. 3).

Comprender el lugar de las TIC desde una perspectiva sociológica ayudará a limitar las interpretaciones tecnicistas del fenómeno y a reconocer las consecuencias de su incorporación en la sociedad. Sin duda las TIC constituyen una nueva dinámica social, pero también hay que insistir en que reproducen viejas condiciones de exclusión y dependencia.

³Web 2.0 se refiere a las nuevas aplicaciones *web* sencillas, gratuitas y colaborativas, que no requieren una alfabetización tecnológica avanzada. Estas herramientas estimulan la experimentación, la reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, además de tener un claro enfoque orientado a favorecer el trabajo colaborativo (Cobo, 2006, p. 3).

Tomando en cuenta lo anterior y teniendo claro que el tema de las TIC tiene muchas aristas, en la siguiente sección se abordará uno de los temas nodales que surgen en el debate sobre Internet, que es el de la brecha digital y cognitiva, para concluir con una revisión más detallada de los temas que surgen alrededor de este medio de comunicación.

BRECHA DIGITAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

De acuerdo con la UNESCO (2005, p. 17), “La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas”. Para este organismo multilateral no se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca —en virtud de un determinismo tecnológico, estrecho y fatalista— a prever una forma única de sociedad posible (2005, p. 18).

15

En el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, el debate que persiste desde la década de 1990 es el tema del acceso; sin embargo, el uso de la tecnología no se debe limitar únicamente a un tema de “los que tienen y lo que no tienen acceso”, sino que debe ampliarse e incluir aspectos como el sentido y significado que la tecnología tiene para los individuos.

Esta forma de abordar el tema de la brecha digital que limita el debate entre los que “tienen acceso y los que no”, “los que están conectados o los que no”, provoca que el discurso político se simplifique a prometer el acceso a los que no lo tienen. Es necesario ampliar la discusión más allá del marco económico en el que se ha privilegiado el debate y las soluciones para tener “acceso universal”.

De acuerdo con un estudio de la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2011), durante el año 2010 el número de usuarios de Internet en México alcanzó la cifra de 34.9 millones, lo que representa un incremento de 4.3 millones de nuevos internautas con relación al año previo.

Los 4.3 millones de usuarios representan un índice de 14% de incremento, frente al 11% en 2009. Sin embargo, aunque este número de usuarios apenas representa el 28% de mexicanos con acceso a Internet, otro dato que arroja esta encuesta —y que es significativo— es que de los usuarios de Internet, 46% corresponde al estrato medio bajo y 31% al medio alto; en este sentido, el argumento de que sólo el estrato de la población más alto accede a este medio es débil.

16 El peligro de esta aproximación determinista al tema de la brecha digital es que ignora la compleja relación entre acceso a las TIC y el uso de éstas, el acceso no implica que su uso tenga sentido, o lo que Selwyn (2010) denomina “involucramiento-compromiso” que significa que el usuario tiene control y elección sobre la tecnología y los contenidos que le dan sentido y son de utilidad para sus objetivos. El tema del significado y acceso a la tecnología tiene que ver con otros factores —además de los económicos—, como los sociales y psicológicos.

Di Maggio *et al.* (2010) señalan cinco grandes formas de desigualdad. La primera es la diversidad en los medios técnicos (*hardware, software* y conexiones) mediante los cuales las personas acceden a Internet. La segunda es la diversidad en el grado en el que las personas ejercitan su autonomía en el uso de la *web* —por ejemplo, si pueden tener acceso desde el trabajo o la casa, si el uso está monitoreado o no, y si deben competir con otros usuarios por el tiempo de uso—. La tercera es la desigualdad en las habilidades que las personas poseen para usar la tecnología, este aspecto está sumamente relacionado con el tema de las competencias digitales que las usuarios deben desarrollar para tener un resultado satisfactorio en el uso de esta herramienta. La cuarta es la desigualdad en el soporte social con que cuentan los usuarios de Internet —por ejemplo, si el usuario se desenvuelve en un contexto en el cual las demás personas no están involucradas con el uso de esta tecnología, difícilmente tendrán la motivación necesaria para utilizar el medio—. La quinta es la diversidad en los propósitos para usar la tecnología, esta desigualdad está estrechamente relacionada con la anterior porque al no haber motivación en el contexto en el cual se desenvuelve el usuario, no

se encuentra sentido ni propósito alguno para acercarse a la tecnología (DiMaggio *et al.*, 2010, pp. 30-31).

Por ejemplo, de los usuarios de Internet en nuestro país, 48% se conectan desde sus hogares, 39% lo hace en sitios públicos —enfrentando problemas de costo, tiempo y velocidad—, y 19% accede en sus trabajos (AMIPICI, 2010) con las restricciones que esto implica; entonces podemos decir que en México la autonomía, a la que hacen referencia DiMaggio *et al.*, al momento de acceder a Internet también está limitada. Tener acceso desde una computadora personal en casa, no es lo mismo que tener acceso desde una biblioteca pública o un cibercafé, ya que influyen variables como tiempo, costo, calidad de la tecnología disponible, privacidad y facilidad de uso.

17

Castells (2009, p. 290) sostiene que en la medida en que se les otorga autonomía a los usuarios de las tecnologías de comunicación, son mayores las posibilidades de que surjan nuevos valores e intereses en el proceso de socialización de la comunicación que alcanza a los individuos. En este sentido, el surgimiento de la “comunicación masiva individual”, como Castells define a la nueva forma de comunicación en red, abre la oportunidad de un cambio social, aunque todavía falta definir con claridad los contenidos y propósitos de esa modificación.

Para completar el bosquejo hasta aquí descrito, se deben rellenar huecos en el análisis sobre Internet. Sabemos relativamente poco acerca de las diferencias entre los factores que explican el acceso en el trabajo, en el hogar o en otros lugares, o acerca del grado en que los miembros de los grupos menos privilegiados se apoyan en el trabajo o en arreglos comunitarios para acceder a Internet.

BRECHA COGNITIVA, UNA ASIGNATURA PENDIENTE

A pesar de los esfuerzos que tienden a disminuir la brecha digital, aún no se resuelve el tema de la brecha cognitiva, la cual, de acuerdo a la UNESCO (2005):

[...] se basa en la dinámica propia de las disparidades en materia de conocimientos, ya se trate de desigualdades mundiales en el reparto del potencial cognitivo (disparidades entre los conocimientos), o de la valoración dispar de unos determinados tipos de saber con respecto a otros en la economía del conocimiento (disparidades dentro de los conocimientos). La brecha cognitiva es obvia entre los países del Norte y los del Sur, pero también se manifiesta dentro de cada sociedad, ya que un contacto igual con el conocimiento raras veces da por resultado un dominio igual de dicho conocimiento (p. 24).

18

Por ejemplo, en un escenario ideal donde existen los recursos para ampliar la infraestructura de acceso a la red, nada ocurriría si no se crean las condiciones para que las personas que puedan tener conectividad estén preparadas para acceder, evaluar, procesar y utilizar la información.

La CEPAL es muy clara en este sentido: es necesario que, con el fin de mejorar la calidad de la educación y reducir las desigualdades, los planes de estudios deben ser más relevantes —es decir, deben adaptar el contenido, los métodos y las instituciones educativas a las situaciones sociales, culturales, lingüísticas y geográficas específicas de cada país— y utilizar masivamente los recursos de las TIC para mejorar los resultados y popularizar las herramientas básicas de la sociedad de la información.

Es decir, no basta con modernizar mediante la introducción y la integración de las TIC en los sistemas educativos públicos actuales. “Es más importante aún que, en conjunción con estas nuevas herramientas, los alumnos desarrollen funciones cognitivas más avanzadas, tales como los procesos de identificación y solución de problemas, el fomento de la capacidad de reflexión y la creatividad, la habilidad de distinguir los contenidos relevantes de los irrelevantes, la planificación y la investigación” (CEPAL, 2003, p. 50).

La educación es uno de los ambientes en los que más se enfrentan posturas del determinismo tecnológico, los administradores escolares están más preocupados por conocer el impacto de las computadoras en el aprendizaje, sin tener claro los contextos en los que las tecnologías son utilizadas o los propósitos para los que fueron diseñadas.

Este enfoque de la “máquina omnipresente” ha evitado que se tomen en consideración el uso y el contexto, y ha sido criticado y etiquetado por algunos académicos como Mark Warschauer⁴ como “el modelo de fuego de la educación tecnológica” que se basa en la creencia de que las computadoras en un salón de clase “automáticamente” generarán aprendizaje y conocimiento, de la misma manera que el “fuego genera calor”.

Veamos el caso mexicano que ilustra Ruth A. Briones, filósofa y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional:⁵ la Secretaría de Educación Pública, según datos del *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, ha incorporado 156 596 aulas de medios equipadas con telemática educativa en escuelas primarias y secundarias generales y técnicas, lo cual equivale a 51.9% de escuelas equipadas al 2006, con una proyección de equipamiento de 301 593 aulas para el año 2012.

19

En este rubro se han sumado organizaciones y empresas como UNETE, la cual ha equipado 6 mil aulas de medios en la República mexicana, o la Fundación Telmex, la cual ha donado 131 575 equipos de cómputo a 476 escuelas.

Al ver estas cifras se podría argumentar que aunque la cobertura no es la deseable, ya existen aulas disponibles con herramientas y recursos digitales que ayudarán a redefinir las actividades escolares. Sin embargo, para demostrar que el acceso a los recursos tecnológicos no necesariamente deriva en la aplicación e implementación de enfoques y metodologías congruentes con el nuevo paradigma, Ruth A. Briones pone el siguiente ejemplo:

⁴ Profesor asociado de Educación e Información y Ciencias de la computación en la Universidad de California, Irvine. Es editor fundador de la revista *Language, Learning and Technology*. En su obra, *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*, Warschauer va más allá de la visión simplificada de la brecha digital de los “*have and have not*” y analiza, desde diferentes perspectivas (ciencia política, economía, sociología, psicología, comunicación, educación y letras), la forma en que las diferencias en el acceso a la tecnología contribuyen a la exclusión o inclusión social.

⁵ Al respecto, véase el artículo “Libros y compus” de Ruth Briones (2011).

Un profesor de quinto año de primaria asiste al aula de medios para tratar el tema de la pérdida de la diversidad biológica; expone el contenido apoyándose en un [sic] presentación gráfica, utiliza un enlace a YouTube para mostrar un video y finaliza la sesión aplicando un cuestionario acerca de la información expuesta. En este caso el profesor utiliza los recursos tecnológicos para exponer y mostrar información en diversos formatos digitales; pero no los utiliza para plantear actividades que permitan a los estudiantes desarrollar diversas habilidades de pensamiento ni para conformar otros escenarios que le faciliten la construcción de aprendizajes. La falta de atención y aplicación de un componente pedagógico pertinente ha sido evidente en la evaluación del proyecto Enciclomedia, en la cual se reporta que “el programa ha priorizado básicamente el equipamiento tecnológico, pero el esfuerzo no ha ido acompañado de manera suficiente en estrategias que den seguimiento a la mejora de la práctica educativa” (2011).

En este sentido, un diagnóstico realizado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en el que se hace una evaluación en materia de consistencia, resultados y diseño al Programa Enciclomedia (Flacso, 2008), los hallazgos son poco favorables:

[...] de acuerdo a la revisión documental y las entrevistas a los responsables del Programa evidencian que la operación de Enciclomedia, así como casi la totalidad del presupuesto, han estado concentrados mayoritariamente en el equipamiento y soporte técnico. Se estima que esta focalización, en buena medida, ha ido en desmedro del impulso a las estrategias pedagógicas (p. 112).

La lección que arroja la investigación sobre la brecha digital a los estudiosos de Internet es que el “acceso” nunca es suficiente para asegurar un uso productivo.

COMPETENCIAS DIGITALES

Entrar en un espacio público puede ser más o menos difícil, dependiendo de los requerimientos de conocimiento previo o de la presencia o ausencia de normas de igualdad y estilos de interacción social.

Si la hipótesis de la inequidad económica fuera suficiente, entonces las soluciones de política pública sólo necesitarían asegurar que el acceso a los servicios de telecomunicación avanzada fuera asequible; sin embargo, la situación es más compleja. La hipótesis de la inequidad económica ignora el hecho de que sin alfabetización —tradicional y digital— la vida política, digitalmente mediada, será inimaginable. La solución a la brecha digital se ha planteado en propuestas que ponen énfasis en resolver carencias de infraestructura tecnológica, sin duda importantes, pero son una parte solamente, la otra dimensión es dotar a las personas de capacidades cognitivas para seleccionar, jerarquizar, interpretar y hacer uso de la información con el propósito de mejorar su calidad de vida.

El acceso a la información no garantiza ciudadanos mejor informados y más activos. Hill y Hughes (citados en Papacharissi, 2004) enfatizan que el potencial tecnológico para lograr una comunicación global no asegura que las personas provenientes de diferentes culturas se puedan entender mutuamente.

El Consejo Europeo de Lisboa —de marzo de 2000— entiende por competencias “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación. Y las ‘competencias clave’ son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo” (CCE, 2005, p. 3). Dentro de las competencias clave, está la competencia digital que:

[...] entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet (CCE, 2005, p. 18).

Con frecuencia, los diseñadores de políticas desprecian la construcción de capital social y humano en una comunidad a favor de decisiones simplistas, pero políticamente atractivas, como es el proveer de acceso a computadoras y a redes, sin asegurarse de que los residentes tengan

las competencias digitales (*computer literacy*) necesarias o que tengan la confianza para utilizar la computadora de manera efectiva. Mark Warschauer aborda un tema fundamental para el óptimo uso de Internet:

Los recursos físicos como las computadoras y la conectividad significan poco sin tener un contenido digital que sea relevante para su comunidad [...] la producción de significados y contenidos más importante es la que hacen las personas para resolver sus propias preocupaciones. Lograr esto demanda alfabetización y educación digital (2004, p. 108).

22 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) define cinco conceptos para el término competencias digitales:⁶

1. *E-awareness*. Un usuario con competencias digitales tiene la capacidad de entender y adoptar en su vida diaria el nuevo paradigma en el uso de las TIC como un medio que facilite el desarrollo individual y colectivo de habilidades y conocimiento, tanto en el ámbito social como el profesional.
2. *Technological literacy* (alfabetización tecnológica). Utilizar con confianza y de forma crítica las TIC para la escuela, el trabajo el esparcimiento y la comunicación; se representa por la habilidad de interactuar y conocer el *hardware*, *software*, aplicaciones y dispositivos de comunicaciones.
3. *Informational literacy* (alfabetización informacional). Es la habilidad para acceder e interpretar información de todo tipo de fuentes. El concepto va más allá de poder leer, implica la habilidad de “leer con significado”, para entender de forma crítica, para evaluar e integrar información y datos, y producir conocimiento.
4. *Digital literacy* (alfabetización digital). Este tipo de alfabetización incluye al conocimiento específico del funcionamiento de una

⁶Desafortunadamente, dentro de los países miembros de la OCDE, México está evaluado con una “D” —después de Brasil— en el tema de habilidades para la enseñanza (Fonstad y Lanvin, 2009).

computadora y una alfabetización más rigurosa —habilidades de análisis y evaluación de la información—. Este tipo de conocimiento toma mayor importancia en la medida que se tiene mayor acceso a la información disponible en Internet.

5. *Media literacy* (alfabetización mediática). Algunas de las habilidades y conocimientos se basan en la convergencia tecnológica.

Este proceso de comprensión y uso de las nuevas tecnologías de información en una forma asertiva incluye puntos de vista informados y una visión crítica de la naturaleza misma de las TIC. Las habilidades relacionadas con este tipo de alfabetización incluyen la capacidad de identificar, juzgar y discriminar los contenidos, así como impulsar el uso efectivo de estas nuevas tecnologías en el ejercicio de los derechos democráticos y las responsabilidades civiles.

23

Los bajos niveles de alfabetización y de educación, en general pueden impulsar o impedir el desarrollo económico de un país, especialmente en un mundo que cambia rápidamente por la tecnología. James W. Carey argumenta que mientras la alfabetización ayuda a promover la democracia, los bajos niveles de alfabetización pueden hacer imposible que los ciudadanos demanden cosas (2009, p. 164).

En un país como el nuestro, con altos índices de población sin educación o bien con educación básica, es imposible que todos los usuarios cuenten con los conocimientos básicos que se requieren para utilizar Internet como herramienta para participar en discusiones importantes como ciudadanos.

Por ejemplo, el 7 de diciembre de 2010 la OCDE publicó los resultados correspondientes al año 2009 sobre el aprovechamiento logrado en lectura, matemáticas y ciencias. Entre los 34 países miembros del organismo cuyo desempeño fue analizado, México ocupó el último lugar en las tres pruebas. Comparado con relación al total de los 65 países que participaron en 2009, quedó 49 en lectura y 51 en matemáticas y en ciencias. El puntaje total de comprensión lectora en México en el año 2000 era de 422, lejos de los 496 puntos promedio obtenido por los 26 países de

la OCDE. Diez años después, el puntaje de México era de 425 y el de la OCDE seguía en los 496 puntos. De acuerdo a los criterios de interpretación de la prueba, los resultados por debajo del nivel 2 de comprensión lectora son insuficientes para acceder a estudios superiores y desarrollar las actividades que exige la vida en la sociedad del conocimiento.

En las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos —PISA, por sus siglas en inglés— del año 2000, 44% de los alumnos mexicanos estaba por debajo del nivel 2. En el año 2009 sólo 40.1%, una mejoría de cuatro puntos porcentuales. En resumen, cuatro de cada 10 estudiantes mexicanos quedaron en los niveles inferiores (0 y 1) de la “escala global de lectura”. Si bien México ha mejorado durante la presente década, al compararlo con el desempeño de otros países en condiciones semejantes, nuestro el avance resulta insuficiente.

24

Estas cifras se conectan con el tema de competencias porque si una de las preocupaciones básicas en un mundo globalizado es establecer un piso parejo para que los ciudadanos desarrollen las competencias digitales que demanda la actualidad, si los ciudadanos no cuentan con las competencias tradicionales, a pesar de que cuenten con computadoras y servicio de Internet, el analfabetismo —tradicional y digital— así como la falta de conocimientos básicos los excluye de cualquier forma de participación y por lo tanto sus preocupaciones nunca serán escuchadas. Estamos hablando de un mundo en el cual existe lo que Carey denomina “grupos subordinados” (2009, p. 149).

Es pertinente retomar la observación emitida por la UNESCO en su informe mundial *Hacia las sociedades del conocimiento*: “antes que los ordenadores y el acceso a Internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen” (2005, p. 5). En sociedades como la nuestra, si no se resuelve este problema, todas las investigaciones y los estudios que se propongan sobre el impacto de Internet siempre se verán limitados por aspectos que poco tienen que ver con el *hardware* y el *software*, y mucho tendrán que ver con la voluntad política de acercar a este país a un conocimiento integral de la tecnología y no sólo acercar la tecnología a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI). (2011). *Hábitos de los usuarios de Internet en México*. México: AMIPCI/Televisa [<http://bit.ly/12WIPCn>], fecha de consulta: 31 de mayo de 2011.
- Bijker, W., Hughes, T. y Pinch, T. (eds.). (1987). *The Social Construction of Technological Systems: New Directions in the Sociology and History of Technology*. Massachusetts: The MIT Press.
- Briones, Ruth A. (2011). Libros y compus. *Nexos en línea*, 1 de mayo [<http://bit.ly/130kYgp>], fecha de consulta: febrero de 2012.
- Bustamante Donas, J. (2001). Hacia la cuarta generación de Derechos Humanos: repensando la condición humana en la sociedad tecnológica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1(1) [<http://bit.ly/17uJlYi>], fecha de consulta: 28 de mayo de 2004.
- Carey, J.W. (2009). *Communication as Culture: Essays on Media and Society*. Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture, Volume 1*. Oxford: Blackwell Publishing.
- (2007). *Mobile Communication and Society. A global Perspective*. Cambridge: The MIT Press.
- (2009). *Communication Power*. Kindle Edition. Nueva York: Oxford University Press.
- Cobo Romaní, C. (2006). Las multitudes inteligentes de la era digital. *Revista Digital Universitaria*, 7(6) [<http://bit.ly/11SorAa>], fecha de consulta: 21 de julio de 2011.
- Comisión de las Comunidades Europeas (CCE). (2005). Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Consejo Europeo.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL [<http://bit.ly/12WneZM>], fecha de consulta: 25 de mayo de 2011.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C. y Shafer, S. (2010). From Unequal Access to Differentiated Use: A Literature Review and Agenda for Research on Digital Inequality. Reporte elaborado para Russell Sage Foundation [<http://bit.ly/11Sn4k>], fecha de consulta: 20 de diciembre de 2010.

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso). (2008). *Informe Programa Enciclomedia*. México: Flacso.
- Fonstad, Nils Olaya y Bruno Lanvin (2009). *ICT Curricula in Higher Education in Europe*. European e-Competence Curricula Development Guidelines, Synthesis Report. INSEAD eLab/European Commission/The European e-Skills Forum [<http://bit.ly/ZYmvmH>], fecha de consulta: 29 de mayo de 2011.
- Papacharissi, Z. (2004). Democracy online: civility, politeness, and the democratic potential of online political discussion groups. *New Media & Society*, 6(2), 259-283 [<http://bit.ly/17uMcQV>], fecha de consulta: 5 de junio de 2011
- 26 Rheingold, H. (2002). *Multitudes Inteligentes. La Próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.
- Selwyn, N. (2010), Reconsidering Political and Popular Understandings of the Digital Divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362 [<http://bit.ly/189rZBw>], fecha de consulta: 20 de diciembre de 2010.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Mayenne, Francia: UNESCO [<http://bit.ly/14Mp42d>], fecha de consulta: 25 de marzo de 2011.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge: The MIT Press.

(R)evolución de la educación artística. Implicaciones sociales de la educación visual en la era digital

Carlos Escaño González

RESUMEN

La educación, desde una perspectiva presente, y relacionada inevitablemente a los contextos propios de nuestra era digital, debe asumirse de manera interdisciplinaria. No obstante, por la naturaleza audiovisual y multimediática de Internet, medio que define nuestra sociedad Red, son las disciplinas pedagógicas que se asocian con la expresión audiovisual (como sucede con la educación visual y la educomunicación) aquellas que deben responder con un mayor peso específico en el análisis y desarrollo de acciones educativas derivadas. Sin embargo, y aunque la educación supone siempre un ejercicio analítico y de comprensión de la realidad, no puede abandonar su compromiso de construcción del mundo. Una educación artística contextualizada en nuestra era digital debe contribuir a ese ejercicio de construcción y transformación de la sociedad asumiendo su responsabilidad social, dejando atrás las especulaciones posmodernas en las que la evolución y la revolución perdieron su sentido.

Palabras clave: Educación artística, Educomunicación, Era digital, (R)evolución, Responsabilidad social.

ABSTRACT

From a current and inevitably perspective related to the contexts of our digital age, education should be assumed in an interdisciplinary way. However, by the audiovisual and mixed media nature of Internet, which defines our Network society, the educational disciplines related to the audiovisual expression (as in visual education and media literacy) must respond with a greater emphasis in the analysis and development of educational actions arising. However, despite education is always an analytical exercise and a way to understand reality, it cannot abandon its commitment of being part of the

27

world construction. A contextualized art education in our digital age should contribute to the construction and transformation of society. In addition, it should assume its social responsibility, leaving behind the postmodern speculations, in which the evolution and revolution lost their meaning.

Keywords: Art education, Media Literacy, Digital era, (R)evolution, Social responsibility.

INTRODUCCIÓN

28

“Internet es el tejido de nuestras vidas en este momento. No es futuro. Es presente. Internet es un medio para todo, que interactúa con el conjunto de la sociedad”

(Castells, 2000, p. 1)

No podemos permanecer al margen de la acción mediática de Internet. La era digital se define por su desarrollo e implicación, y la educación, en consecuencia, se relaciona de una manera muy estrecha con los contextos sociales propios de nuestro presente mediatizado. Es obvio que la acción educativa debe asumirse de forma interdisciplinaria. No obstante, por la naturaleza audiovisual y multimediática de la Red, son las disciplinas pedagógicas, que se relacionan con la expresión audiovisual (como sucede con la educación visual y la educomunicación), aquellas que deben responder con un mayor peso específico en el análisis y desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan implementar. Durante siglos la educación artística visual arrastra el lastre de la perspectiva mimética-conductista, así como de un pretendido posicionamiento descriptivo de la realidad (condicionado por lo que Debord señalaba como las *categorías del ver*). Este posicionamiento educativo nos aleja del necesario compromiso de construcción del mundo. Una educación artística, contextualizada en nuestra era digital, debiera contribuir a ese ejercicio de construcción y transformación de la sociedad, asumiendo su responsabilidad social y dejando atrás las especulaciones posmodernas en las que el cambio cualitativo de estadio histórico y una posible revolución perdieron su sentido.

RESEÑA SOBRE LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL
DE LA EDUCACIÓN VISUAL

Para comprender la situación actual es oportuno realizar un breve apunte histórico social de la educación artística visual desarrollada en Occidente. Desde la Antigüedad, en la época clásica, la educación visual se entendía como “dibujo” y su enfoque dominante se situaba en la *mímesis*. Aristóteles preconizó la idea de que el arte imitaba la realidad, pero tal imitación no significaba una copia fidedigna de la misma, sino un enfoque más o menos libre (Tatarkiewicz, 2001). Con la llegada de la aparentemente antitética Edad Media, en la que no existieron escuelas de dibujo y la formación artística se orientaba a una profesionalización, la idea de *mímesis* se mantuvo latente, aunque modulando su concepto. Como explica Tatarkiewicz sobre la Edad Media, haciendo referencia a Pseudo-Dionisio y Agustín, “si el arte ha de imitar, que imite entonces el mundo invisible, que es eterno y más perfecto que el visible. Y si el arte ha de limitarse al mundo visible, que busque entonces en ese mundo las huellas de la belleza eterna” (2001, p. 304). Asimismo, la base educativa de esa profesionalización de oficios se sitúa en el marco de un aprendizaje mimético de procedimientos y técnicas artesanales. Así, al concepto *arte* se le ha supuesto durante siglos —y de un modo u otro— un parentesco con la noción de *mímesis* de la *realidad*, ya sea divina o natural. El advenimiento del Renacimiento supuso un refuerzo conceptual para las teorías miméticas, y su influencia se extendió largos siglos. Hay que destacar que en la práctica se modificaron los modos de enseñanza, puesto que emergen las escuelas de dibujo y empiezan a desarrollarse los manuales y métodos de formación artística, entendiendo al artista como genio dotado de cualidades excepcionales que las entrena y perfecciona con una instrucción especializada. Se dota de una *trascendentalidad* sublime al ejercicio artístico, puesto que la tendencia mimética hacia la naturaleza se cimenta sobre la necesidad de una búsqueda de la Belleza —uno de los tres trascendentales, bajo la perspectiva tomista (filosofía imperante) junto al Bien y a la Verdad—.

En el siglo XIX se pretende un giro copernicano de la educación artística. La división entre dibujo artístico y dibujo técnico se introduce como un criterio —y pensamiento— político en las escuelas: la Revolución Industrial pone de manifiesto que el conocimiento del dibujo técnico es obligatorio para el avance científico y así los diferentes gobiernos europeos lo ponen en marcha. Una brecha (dibujo técnico *versus* dibujo artístico) que aún permanece abierta. Mientras que el conocimiento de los sistemas de representación geométrica —la perspectiva cónica, el sistema diédrico, etcétera— suponen una visión de la “educación artística visual”, profesionalizante y unida al “desarrollo”, la copia de láminas sigue instalada en el dibujo artístico como norma y tradición, haciendo de la “formación” del artista un acto “repetitivo” y valedor de ese aprendizaje conductista que aún hoy sigue en la práctica institucional (la pretensión del giro copernicano se diluye en este sentido). En el siglo XX la evolución sucede a golpe de guerras mundiales y crisis sociales profundas junto a una incipiente visión revolucionaria de la educación.

Se descubre el dibujo infantil, algo aparentemente tan simple como tener en cuenta al niño y la niña como artistas. Una visión que se relaciona con una idea revolucionaria en la práctica educativa: la potenciación de una educación que no cohíba, sino que fomente los modos propios de los niños para expresarse a través de la acción artística. Es en la segunda mitad de siglo cuando la denominada *autoexpresión creativa*, de la mano de Herbert Read o Viktor Lowenfeld, impulsa esta noción a la par novedosa y portentosa en los estudios de enseñanza artística. Como aclara el profesor Ricardo Marín, en “la educación artística no debía proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte sino, más bien lo contrario, que a través del arte se aprendiera a ser una persona” (2003, p. 30). De esta manera, lo realmente determinante de la actividad artística no se centra en los resultados (productos u obras) que puedan obtenerse al final de unos estudios, sino que cobran mayor importancia los procesos de desarrollo personal que, a través de esas acciones particulares de la actividad artística, se propician. Esta visión educativa está orientada ideológicamente hacia corrientes progresistas —cabe destacar cómo Herbert

Read fue confeso defensor del anarquismo— y, en consecuencia, deviene en prácticas revolucionarias, potenciadoras de una visión liberalizadora —e incluso en ciertos planteamientos, libertaria— del sujeto a través del arte:

[...] la libertad artística era la metáfora que se empleaba para hablar de la emancipación de otras instituciones del peso de la tradición, sobre todo en el campo de la educación. La educación centrada en el niño era un lugar para la autoexpresión creativa donde el niño era visto como un artista. Bajo la bandera del freudismo, la metáfora de la libertad incluía la liberación de las inhibiciones y represiones sociales. La educación artística había terminado por identificarse con la autoexpresión creativa, y estaba estrechamente asociada a la educación progresista (Efland, 2002, p. 326).

31

Las teorías expresivas y psicoanalíticas implícitas en este desarrollo educativo se confrontan con las teorías miméticas dentro del panorama estético-artístico, rompiendo ese duro caparazón tradicionalista que encorsetaba la formación artística. Ese giro decisivo propicia un nuevo contexto en el que la visión de la educación estética se transforma y cobra una importancia manifiesta —a mitad de siglo surge la International Society of Education Through Art (INSEA) de la mano de un seminario promovido por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)—. Asimismo, las teorías objetivas, propias del avance científico y evolución psicológica, potencian la educación artística como una formación compleja en la que intervienen distintos y múltiples factores. El psicólogo Rudolf Arnheim, formado en la escuela de la Gestalt, destaca la importancia de la enseñanza de las artes visuales afirmando que “ver es pensar”, y como resultado, se deben entender las obras y producciones visuales como maneras de conocimiento.

No quiero dejar de lado en esta breve reseña histórica de la educación artística occidental la relevancia de dos de los enfoques educativos artísticos más recientes: en la década de 1980 surge la influyente Educación Artística Basada en Disciplinas (DBAE, por sus siglas en inglés), movimiento originario de Estados Unidos y que se apoya en el estudio de la historia del

arte, la estética, la producción y la crítica. La DBAE “pretende desarrollar las habilidades y conocimientos del alumnado para comprender y apreciar el arte, para lo cual resulta imprescindible conocer la teoría y conceptos artísticos, así como tener una experiencia creadora” (Marín *et al.*, 2003, p. 37). No obstante, con la emergencia del paradigma posmoderno, la crítica a la DBAE se hace presente desde distintas perspectivas, pero todas coinciden en subrayar una rigidez academicista y elitista de la que adolece dicha propuesta. Por otro lado, son los estudios educativos vinculados a la *cultura visual* los que se hacen con el centro de la educación artística a finales de siglo XX y comienzo del XXI. La *cultura visual* se vincula a la condición posmoderna barajando intereses que les son propios, como la interculturalidad, los estudios de género, estudios visuales, etcétera. La *cultura visual* supone estar en conexión con valores compartidos en diferentes culturas, reflejar las diferentes voces de la comunidad, estar abiertos a múltiples interpretaciones. Referirse, en definitiva, a la vida de la gente (Hernández, 2000).

Sin embargo, aquellas intenciones autoexpresivas creativas, partícipes de una embrionaria visión revolucionaria en la educación *artística*, añadidas a ciertos valores positivos de planteamientos pedagógicos posteriores (desde el pensamiento visual arnheimiano hasta las últimas tendencias de la cultura visual), nunca han sido asumidas de manera oficial y como tendencia general dentro de los sistemas educativos contemporáneos occidentales. Todo lo contrario, es significativo que, incluso hoy, mantengamos una estructura más característica de patrones decimonónicos dentro de esos sistemas educativos, la cual responde a una división de saberes jerarquizados, donde la educación artística (en la parte inferior de esos saberes) se traduce, en términos generales, como unos estudios más tendentes a la manualización y hacia contenidos técnico-procedimentales —una vez más, adquiridos esencialmente de manera mimético-repetitiva y conductista—, y justificados, como otras tantas áreas de conocimiento, por una supuesta demanda relacionada con estrategias mercantiles distintivas de la lógica cultural de momento económico presente.

INFERENCIAS DEL DISCURSO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La primera deducción que podríamos apuntar de la síntesis histórica planteada, es que la educación artística mantiene desde sus orígenes una identidad voluble, pero su trayectoria, en la secular historia occidental, está marcada fundamentalmente por el peso de las visiones miméticas del arte y su educación. Prevalen puntos de vista que aún hoy tienen una influencia poderosa (miles de años de cultura no pueden soltarse como un lastre). Es decir, el sentido de la tradición educativa artística ha sido y es esencialmente partícipe de visiones estético-miméticas, en relación con el arte; y psicológico-conductistas, en relación con la educación.

En segundo lugar, podemos señalar como punto de inflexión capital para la concepción de la educación artística, la irrupción de la *autoexpresión creativa*. Punto de vista que procura un acercamiento real del arte a la educación de la persona. Una concepción promovida desde un pensamiento sustancialmente progresista.

Como tercera conclusión, en el último tercio del siglo xx la historia oficialista de las artes y su educación en la cultura noroccidental es el reflejo palmario del pensamiento político preponderante: la lógica cultural del tardío capitalismo (Jameson, 1991). En otras palabras, asistimos a las incidencias de las estrategias políticas neoliberales disfrazadas de pluralidad, democracia y diversidad y que convenimos, en su día, denominar *posmodernidad*. Desde una perspectiva crítica, esta lógica sociocultural aleja a la institución y a la oficialidad del progreso social. Es decir, adormece el sentido social y redundante en una visión autocomplaciente de Occidente. Siguiendo el pensamiento de Fukuyama (1992): no existe más avance histórico, la democracia liberal es su meta. No deja de ser curioso que incluso en el actual estado de crisis profunda que, por ejemplo, atraviesa la vieja Europa, todavía parezcan indiscutibles las políticas neoliberales como techo socio-histórico y no se propongan cambios sistémicos alternativos.

Como manifestación educativa de esa autocomplacencia sociocultural en Occidente, era lógico que la DBAE anulase las intenciones emancipato-

rias de la educación por el arte y que se alejase de perspectivas progresistas, puesto que la DBAE fue auspiciada por uno de los gobiernos más conservadores que ha vivido Estados Unidos en el siglo xx, la administración Reagan. No obstante, pocos años después, las teorías de la *cultura visual*, que han preconizado una crítica a ese anterior planteamiento educativo, han cobrado una notabilidad evidente: la heterogeneidad y flexibilidad, la pluralidad y dinamización de perspectivas, la crítica, el análisis y la integración de puntos de vista disímiles parecen suponer un revulsivo político y sociocultural. Sin embargo, debemos repensar semejante propuesta aguzando nuestro sentido político-social. Efectivamente, a mitad de siglo xx, la evolución de la educación artística con la emergencia autoexpresiva creativa, nos indicaba que se estaba pasando de una educación visual con mirada hacia su interior, preocupada por el arte para el arte, hacia una educación artística que miraba hacia fuera: a la persona, a las personas. Pero adentrándonos en la segunda mitad de siglo se desarrolla una concepción económica que marca el devenir educativo de todo el sistema: la educación artística, como participante en el sistema de enseñanza, está muy condicionada por el factor mercado. La demanda de la producción artística como objeto mercante en una industria cultural, impone sus normas; las normas de un sistema postfordista y que socialmente queda subyugado a una rentabilidad económica —como otras tantas áreas del conocimiento— involucrado plenamente en las estrategias del capitalismo cognitivo. De manera desafortunada, ésta es la faceta más visible —por no decir la única en muchas ocasiones— de la *funcionalidad* de la educación artística en la sociedad contemporánea.

Actualmente, en nuestra era digital, no ha variado sustancialmente el orden sistémico desarrollado desde el último tercio de siglo xx, sino que se ha potenciado, tornándose más complejo en sus variables socioeconómicas. No podemos olvidar que el vigente e incesante avance digital no es causado en exclusiva por un formidable progreso científico, sino que responde fundamentalmente a estrategias de mercado.

La *cultura visual* proclama un estudio y análisis de las dinámicas subyacentes del sistema mercantil y espectacular en el que nos vemos

inmersos. Pero, como señalaba Guy Debord, el trabajo de reflexión debiera ser performativo, un ejercicio contrario a lo que el proyecto filosófico occidental moderno desgraciadamente promocionó, generando una sociedad espectacular y autorreferencial:

[...] el espectáculo es heredero de toda la debilidad del proyecto filosófico occidental, que no consistió sino en una interpretación de la actividad humana dominada por las categorías del ver, al mismo tiempo que se apoyaba en el despliegue incesante de la precisa racionalidad técnica surgida de tal pensamiento. No es que realice la filosofía, es que “filosofiza” la realidad. Es la vida concreta de todo hombre la que se ha degradado al convertirse en un universo especulativo (Debord, 2008, p. 44).

35

La contemporaneidad se reafirma en las categorías analíticas de *observación del mundo* dejando de lado, en tantas ocasiones, la transformación del mismo. Nos posicionamos desde un punto de vista cultural que la pensadora Remedios Zafra explica como la *repetición del mundo*. Un ejercicio que pretende una descripción de la realidad, más que una re-construcción de la misma. Hay que insistir en que la posmodernidad con su proclama de congelación histórica neutraliza el sentido de medra social (no hay más evolución ni revolución), porque se presupone a nuestra época la consecución del máximo nivel de bienestar social que el ser humano (de una cultura influida por noroccidente) puede conseguir habiendo implantado supuestos regímenes de socialdemocracia bajo estrategias económicas neoliberales; y esta suposición político-económica que se desarrolla desde hace décadas proviene directamente del caduco *proyecto filosófico occidental*, convirtiéndose en una justificación perversa y anestésica para la educación. Se corre el peligro que se malentienda las prácticas educativas vinculadas a la *cultura visual* desde una perspectiva de autocomplacencia espectacular y especulativa, tornándose en prácticas supeditadas a un mero análisis —que siempre será necesario—, pero que desertan del proyecto de transformación educativa —por ende política y social— de nuestros contextos. La praxis (la acción) quedaría desplazada por la teoría (observación), obviándose que la segunda es el sustento

necesario de la primera, y que ésta no tiene sentido por sí sola si no es teoría performativa, ya que en la educación la filosofía debe ser una de transformación social.

EDUCACIÓN VISUAL 2.0: (R)EVOLUCIÓN SOCIAL EN LA PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO ARTÍSTICO EN LA ERA DE LA *E-IMAGE*

36

En definitiva, la tesis que manejamos en estas letras es que las propuestas educacionales no deben funcionar como ejes de transmisión sino de transformación de la sociedad, construir mundos justos. Algo que, desde los sectores más utilitaristas de la pedagogía, puede tildarse de utopía, pero que, siguiendo el pensamiento freiriano, siempre dará sentido al acto educativo. Después de haber contemplado la evolución de la oficialidad educativa artística, la cual no ha abandonado la reproducción de modelos tradicionales, aún es perentorio y factible plantear la noción de *revolución* pedagógica, es decir, trascender más allá de los patrones decimonónicos educativos, realizar un verdadero salto cualitativo: de la mera transferencia cognitiva a la acción pedagógica, de la pedagogía de la transmisión a una educación interactiva. Algo que implica, como expone Marco Silva (2008), diálogo, intercambio de informaciones y de opiniones, participación y autoría colaborativa, los cuales son principios esenciales en la educación ciudadana. Esta premisa educativa construccionista hundiría sus raíces en la pedagogía crítica, la cual, más que nunca, se muestra como alternativa ante esa agotada redundancia educativa occidental que sigue ubicando a la dimensión estético-visual en un ámbito de aprendizaje infravalorado. La pedagogía crítica, que parte de Paulo Freire, se relaciona de manera estrecha con las tendencias educomunicativas más recientes, las cuales comprenden el hecho educativo bajo una perspectiva no bancaria. Educación bancaria que, por otro lado, se relaciona con las tesis conductistas, en las que existen emisores de contenidos (dominadores), y receptores pasivos de los mismos (dominados). Por el contrario, la educación crítica y educomunicativa se apoya en una bilateralidad

comunicativa propia de la figura de los sujetos como emisores-receptores (Emirec) de Jean Cloutier, participantes activos que unifican la escucha activa y la voz propia. Se pretende una eliminación de la concepción bancaria en aras de un sujeto que trasciende de la mera recepción y se erige como emisor igualmente. Una pedagogía educomunicativa potencia, por tanto, una voz democrática y plural para la construcción del mundo: la estimulación de una ciudadanía crítica y creativa, emisora (creativa) de mensajes y receptora (crítica) de los mismos. En definitiva, supone un modelo educativo que se caracteriza por su actitud 2.0, un modelo que se asocia con las características que la era digital ha visibilizado como propias de la Sociedad Red: aprendizaje ubicuo, intercreatividad y desarrollo de una inteligencia colectiva. Es manifiesto que el modelo educativo 2.0, o educomunicativo, tiene actualmente como referencia la Red, en su vertiente *web*, pero no implica que deba desarrollarse sólo en el ámbito digital *online*. De hecho, el desarrollo de la educomunicación es anterior a la aparición de la concepción y práctica de la Web 2.0 (concepto planteado por Tim O'Reilly). En este sentido, Roberto Aparici explica que “la educomunicación planteaba hace más de 30 años cuestiones que ha tomado una renovada actualidad en los últimos años, a partir del desarrollo de la Web 2.0 que han extendido el concepto de comunicación democrática, participación, colaboración” (2010, p. 14).

37

Es cierto que hoy la educación ya no puede marginar los contextos digitales, los cuales median la mayor parte de nuestra actividad social —trabajo, ocio, desarrollo científico, información, etcétera—, provocando de un modo claro una concepción colaborativa y ubicua de los procesos educacionales; los procesos y productos del aprendizaje están confluyendo de manera vertiginosa en un compromiso de conocimiento ubicuo, implicando una profunda transformación para la educación formal, para las comunidades *online* o para la evolución de las definiciones de conocimiento público, la cual no pueden desestimarse (Cope y Kalantzis, 2009).

La educación siempre supondrá un ejercicio de análisis y comprensión del mundo, pero no cabe duda que es esencialmente un ejercicio

de *acción* para con el mundo. La educación artística debe contribuir a ese ejercicio de construcción y transformación de la sociedad. Su *evolución* debe asumir un matiz *revolucionario* y sumarse a las tendencias educacionales, a esa educación 2.0: propiciar un cambio profundo en las acomodadas perspectivas pedagógicas posmodernas, herederas, en esencia, de un proyecto moderno caduco. Siguiendo (una vez más) la teoría de Paulo Freire, la educación no es un ejercicio de trasvase de conocimiento, sino de crear las posibilidades de su construcción y, de este modo, transformar y construir mundos.

38

Podría afirmarse que la actualidad tecnificada en su expresión digital, tildada como era de la *e-image*, (Brea, 2008), puede entenderse como un exponente claro de la última fase de la hegemonía global mercantilista, pero la acción de ésta, aunque cuasiomnipotente, no puede anular la posibilidad democrática que se oferta con el propio medio digital. Todo ejercicio de poder implica la emergencia de un contrapoder (Castells, 2009). Los medios digitales, y en específico Internet (de naturaleza multimediática y audiovisual), no son sólo una herramienta plural de la que todos participamos, sino que suponen un (ciber)espacio y tiempo reales, alternativos y complementarios a lo institucionalizado. Espacios y tiempos dispuestos para ser ocupados, *habitados*. Centrándonos en el paradigma de Internet, si la comunidad educativa entiende la red como mero instrumento, estaríamos empobreciendo su naturaleza. Habitar la red implica hacer de su ubicación una alternativa y participar en la transformación social. Desde la educación artística visual y su relación con la educación, por definición se debe asumir el reto de la alfabetización crítica, visual y digital que como ciudadanía debemos exigir. Una alfabetización relacionada con los valores implícitos de la educación 2.0.

Finalmente, como conclusión práctica, cabría señalar que el *corpus* de proyectos que asumen el reto digital —desde una perspectiva artística y pedagógica— para esa transformación obligada, es diverso y nunca institucionalizado. Referenciaremos aquí dos casos esclarecedores haciendo una distinción básica: por un lado, ejemplificaremos el desarrollo de líneas existentes que tienden a la práctica artística directamente desde

el ámbito educativo, y por otro, las estrategias específicamente artísticas que funcionan como acciones pedagógicas.

Como primer ejemplo, es interesante subrayar el concepto de *educación expandida* desarrollado a través de ciertos proyectos educativos, los cuales tuvieron su epicentro en el simposio homónimo promovido por el colectivo Zemos98 en Sevilla, España, en 2009. *Educación expandida* no es un término que, como el propio colectivo reconoce, les pertenezca (“toda obra es derivada”), pero se asocia a conceptos que pretenden aglutinar “prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar” (Zemos98, 2012, p. 42). Es decir, una actividad pedagógica contranarrativa que busca la transformación social, comprendiendo todos los espacios en los que habitamos a partir de estrategias inclusivas y abiertas a la ciudadanía y sociedad. En este sentido, Martín-Barbero propone: “hacer explícitas las dimensiones sociales de los procesos culturales en cuanto dinámicas de inclusión y de participación” (2012, p. 121).

39

Algunos proyectos desarrollados, que podrían ser contemplados bajo esta óptica, los encontramos en: Aulabierta [aulabierta.info] o la actividad del grupo Platoniq con su Banco Común de Conocimientos [www.bancocomun.org]. Por último, podríamos apuntar como ejemplo de intervenciones artístico-digitales, de claro matiz pedagógico y transformador, los proyectos del grupo Lalalab [www.lalalab.org] o los generados por el propio Zemos98 con 98lab [www.98lab.cc] que pretenden integrar viejas y nuevas vías de relación social, promoviendo a través de los nuevos medios una conciencia distinta, responsable y comprometida con la manera de construir el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aparici, R. (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Brea, J.L. (2008). La era de la e-image. Nuevos regímenes escópicos. *Medialab Prado*, 5 de junio [http://bit.ly/12sA9BG], fecha de consulta: 21 de mayo de 2013.

- Castells, M. (2000). Internet y la sociedad red. Conferencia de presentación del programa de doctorado sobre la Sociedad de la información y el conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya [<http://intel.ly/13QgOvr>], fecha de consulta: 23 de mayo de 2013.
- (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Cope, D. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Chicago: University of Illinois Press.
- Debord, G. (2008). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- 40 Jameson, F. (1991). *Posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Marín, R. et al. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En Zemos98 (coord.) (2012). *Educación expandida* (pp. 103-128). Sevilla: Zemos98.
- Silva, M. (2008). *Educación interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Zemos98 (coord.) (2012). *Educación expandida*. Sevilla: Zemos98.

Notas hacia una poética de la información

Pablo Martínez-Zárate

RESUMEN

En el artículo se establecen las bases conceptuales y prácticas hacia la definición de una “Poética de la Información”. Más que un ensayo teórico, se convierte en un basamento que pretende esquematizar los procesos creativos que sigue el autor para la concepción de su obra y la investigación que la acompaña, así como una reflexión sobre los medios tecnológicos utilizados en su trabajo, a fin de entender la Poética de la Información como una mirada convergente al arte, una que reconozca los tiempos y espacios de la mirada, así como los medios que la alimentan, medios muy diversos que exigen, desde la visión del autor, la capacidad del artista de moverse sobre los vastos horizontes de la mediación contemporánea.

Palabras clave: Poética de la información, Producción independiente, Tecnología y arte.

ABSTRACT

This article establishes the conceptual and practical basis towards a definition of a “Poetics of Information”. More than a theoretical essay is a groundwork that seeks to trace the path of the creative processes followed by the author in the conception of his work and the research accompanying it, as well as a questioning on the technological media used in his production. This in order to understand Poetics of Information as a convergent view on art, one that recognizes the times and spaces of the “eye”, as well as all the media that feeds it, very diverse media that demand, according to the author, the artist’s capacity to move within the vast horizons of contemporary mediation.

Keywords: Poetics of information, Independent production, Technology and art.

41

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene el objetivo de indexar elementos temáticos, argumentativos y estéticos hacia la consolidación de los cimientos de una posible *poética de la información*. Lo anterior considerando tres ejes de acción: análisis, producción y diseño.

42 En primer lugar, desde el *análisis* se identifican los distintos tópicos centrales que atraviesan la noción aquí esbozada a partir de un comentario general producto del material de documentación previo —tanto para estudios de maestría y licenciatura, como indagaciones independientes orientadas a la creación—, así como de posibles líneas de investigación hacia el futuro.

En segundo lugar, la *producción* se refiere a las prácticas artísticas que he llevado a cabo en años recientes y cuyo análisis pretende dirigir la imaginación hacia un arte convergente, entendiendo al anterior como un impulso estético que reconoce la diversidad formal de nuestro tiempo (por lo menos en términos de canales de comunicación) y asume una postura activa ante tal escenario.

Por último, se utiliza el término *diseño* en su sentido más amplio, a fin de concebir estrategias narrativas y documentales desde las cuales materializar una *poética de la información*.

ANÁLISIS

Para empezar, habría que desglosar qué entiendo por *poética de la información*. En primer lugar, el acercamiento a la poética retoma no solamente su acepción literaria, sino su reverberación más profunda que la vincula con todo proceso creativo. En esta *poiesis* o acto generativo, el entendimiento del lenguaje se lleva a cabo en su sentido más vasto.

Se sitúa a la creación desde un panorama de convergencia y, por lo tanto, el “lenguaje” no se detiene en procesos meramente lingüísticos, semánticos o semiológicos: el lenguaje, más bien, será toda acción de

la voluntad que deviene en la manipulación de una realidad —física o ideológica, sensible o inteligible— con una finalidad expresiva y sí, en última instancia, simbólica (de ordenamiento del mundo).

La expresión es un concepto crucial para nuestro recorrido, entendida ésta como la exteriorización de la voluntad sobre una dimensión sensorial o intelectual. Leonardo da Vinci nos advertía que “toda noción de nuestro ser se origina en la sensación”. ¿Qué implicaciones tiene la declaración anterior en un entorno como el nuestro, tecnológicamente saturado?

Los horizontes de la sensación de un hombre como Leonardo da Vinci y una persona contemporánea son irreconciliables. Podríamos decir que el tiempo de una pintura al óleo o de un fresco son también incompatibles con el tiempo del teléfono móvil: unos pueden vivir en otro, pero no viceversa. A Da Vinci una computadora lo asustaría, a nosotros una pintura no nos desconcierta como realidad plástica. Este carácter acumulativo, así como los productos tecnológicos de esa evolución, permiten que el nuestro sea, quizás por excelencia, el tiempo de la síntesis.

La poética de lo actual (no de lo “contemporáneo” como discurso estético e incluso postura política, sino de lo coetáneo), reconoce un panorama mediático convergente, donde ni el texto o la imagen habitan espacios de representación o consumo aislados, y su interacción traza escenarios de significado distribuido (por lo menos en el plano de lo ideal). Esta diversificación supone narrativas que reconozcan no solamente estos distintos canales formales o vías de expresión, sino también una audiencia sometida a los patrones de consumo implícitos en este panorama.

Por otro lado, retomemos la noción de información. Definiciones sobran, pero son pocas las que establecen un entendimiento profundo del concepto. En su mayoría, la información queda delineada como un ente estático e incluso como un bien inmaterial. No obstante, existen visiones que incluso la sitúan por encima del conocimiento, tal es el caso de Hans Christian von Baeyer:

La información lleva la connotación de actividad que está ausente en la forma aislada [...] Información, entonces, se refiere a imponer, detectar o comunicar una forma [...] es la transferencia de forma de un medio a otro [...] Podemos definir tentativamente la información como la comunicación de relaciones (2004, p. 25).

Las formas aisladas pueden nombrarse “libros”, “monumentos”, “plantas”, “números”, “sonidos”, “animales”, pero solamente a partir de la participación activa de un ser sensible (que observa, internaliza y “relaciona”), un ser capaz de inventar sentido entre esas formas, otorgando un valor particular según el contexto, tan sólo así es que estas formas “cobran vida simbólica”.

44

Entonces, cuando hablamos de una *poética de la información* nos referimos a varias cosas. Primero, a la disposición creativa de un individuo según su contexto (sin importar qué contexto sea éste). Segundo, a los medios a través de los cuales la expresión del individuo encuentra una salida. Tercero, a las formas particulares que esa expresión adquiere según los valores de una sociedad particular. Cuarto, los lugares que esas formas ocupan en tiempos específicos. Cinco, el devenir de esas formas. Seis, la vida que se relaciona con tales expresiones, apropiándose de ellas o rechazándolas. Entre estos seis aspectos podemos trazar un escenario posible entre lo que uno puede crear y lo que esas creaciones generan dentro del contexto.

Para cerrar lo anterior y pasar al siguiente apartado de estas notas, retomo un poema de Ezra Pound (2003, p. 236) titulado “*An Object*” (Un Objeto):

*This thing, that hath a code and not a core,
Hath set acquaintance where might be affections
And nothing now
Disturbeth his reflections.*

Traduzcamos (ligeramente) antes de continuar: “Esta cosa, que tenía una código y no un corazón / Ha establecido contacto donde podría haber afecciones / Y nada ahora / Perturba sus reflejos”. Estas líneas

podrían confundir más de lo que nos pueden ayudar. Por ello, y por el formato expedito de este texto, mantendré el enfoque en la distinción entre código y corazón, así como en la sugerencia del poeta con el uso de “afecciones” y “reflejos”.

¿Qué son las cosas que nos rodean sino códigos? Aquí Pound pareciera confirmar que más que en la naturaleza —en el corazón— de los objetos, el valor simbólico —código— nace del papel que tal objeto juega dentro de una sociedad (evocando así, quizás, el Crátilo de Platón). Por otro lado, las “afecciones” nos remiten a los procesos de apropiación de la tecnología (ver Penley, 1991), los cuales dan el peso final que tienen los dispositivos dentro de un entorno de uso. Por último, los reflejos suponen la resonancia de estos procesos dentro de una comunidad de consumo.

45

En suma, una *poética de la información* reconoce los códigos de representación vigentes, su incidencia en los individuos (tanto sensible como inteligible), así como una posible estética de lo actual (según el contexto en turno), supeditando lo anterior a una narrativa que asume el reto de un panorama mediático complejo y una audiencia caprichosa y dispersa.

PRODUCCIÓN

Cuando hablo de producción me refiero a los medios existentes para transitar del ímpetu poético a la expresión. Si hablamos de historia del arte y formas posibles de representación, es inevitable reconocer la importancia de las técnicas vigentes para producir las formas, así como los espacios de consumo de las mismas. En ambos dominios, los años recientes presentan diversos retos que exigen, desde mi perspectiva, una revisión profunda de los procesos de producción y consumo artístico.

Gran parte de estos procesos suceden más allá de la voluntad de los individuos: la tecnología avanza, los artistas se apropian de ella, nacen las formas, los espacios de consumo se transforman (ver, por ejemplo, White,

1962, y su estudio sobre la tecnología medieval y el cambio social). No obstante, esta postura de “pasividad” o mejor, de meros “receptores” de cambios, condiciona el poder del arte y reduce su incidencia en el curso de las representaciones.

46 Aquí defenderé la postura contraria: el artista no solamente puede, sino que tiene una responsabilidad frente a la evolución tecnológica y las transformaciones aunadas a ella. Cuando hablamos de imagen en movimiento, por ejemplo, los avances tecnológicos en cámaras y sistemas de grabación, así como en aditamentos de lenguaje cinematográfico, han reducido considerablemente los costos de producción (energía, tiempo y, por supuesto, dinero). Concebir una película de 10 millones de dólares no solamente es innecesario, sino ofensivo al tomar en cuenta la pobreza de este mundo. No obstante, tales transformaciones no han encontrado una ideología que los sustente. Si bien incluso en Hollywood se ha adoptado la cinematografía con cámaras digitales y DSLR, el paradigma de producción y de consumo todavía no incide en el curso de las formas de hacer cine, sobre todo en países como México, donde el modelo estadounidense se adopta tanto por permeabilidad (frontera a frontera), como por su posición dominante en el “mercado global”.

Si uno revisa los diarios de Dziga Vertov, por ejemplo, encontrará una insistencia incansable sobre la definición de los medios a su alcance y las formas (tanto técnicas como estéticas) que han de asociarse a su visión cinematográfica (ver Vertov, 1974). Establece las condiciones del espacio, el equipo que se necesita, el tipo de funciones que cumplirán los distintos participantes, así como el tipo de narrativas a desarrollar.

Vertov ha inspirado considerablemente el trabajo que desde mi rincón he llevado a cabo, principalmente desde 2009. En un inicio, la mayor parte de la producción involucraba trabajo literario (en línea y en diálogo con un grupo reducido de escritores), arte acción y video experimental (en aislamiento o con colaboraciones distintas según el proyecto). De esta primera etapa surgieron, más que productos artísticos, ideas. Dos de ellas se implementaron, una en Edimburgo, Escocia, en la forma de un montaje teatral bajo mi dirección en el Roxy Art House; y segundo,

una instalación en video para el espacio de posgrado de la Escuela de Arte y Arquitectura de la Universidad de Edimburgo. En ambos casos, se definieron los alcances narrativos en función de los recursos disponibles —prácticamente inexistentes— y se sentaron las bases para el trabajo posterior.

Hasta el momento, este trabajo ha continuado sobre la práctica escénica apoyada por medios audiovisuales, la producción y edición literaria, así como la producción cinematográfica y artística.¹ La consolidación de esta plataforma ocurrió recientemente con un proyecto documental sobre el Barrio de la Merced,² el cual abarca publicaciones impresas, talleres, salida cinematográfica, así como digital. El esfuerzo multidimensional de éste y otros proyectos ha devenido en el Laboratorio de Comunicación Experimental (LACE), desde el cual se pretenden abordar inquietudes estéticas y formales en función de la generación de contenido.

47

Así mismo, el proceso de generación de contenido, está vinculado a una investigación constante sobre las técnicas requeridas, así como las posibles aplicaciones de estas técnicas en el desarrollo de narrativas. ¿Cuáles son estas narrativas? Aquí solamente mencionaré un ejemplo de cómo la investigación incide en nuestra producción: Baudrillard dice que la “interactividad es el fin del espectáculo”. Con la interactividad se suprime la frontera entre actor y espectador, y por tanto la noción clásica de espectáculo se desarticula (ver Baudrillard, 1997). En esta línea, las narrativas que toquen al espectador acostumbrado a la participación como un elemento casi discursivo, han de considerar su capacidad analítica, el acondicionamiento de su mirada (y su sensibilidad en general), así como sus tiempos y espacios de lectura. En cualquier caso, se entiende el avance tecnológico como un escenario de posibilidad y no como una realidad cerrada. En otras palabras, afirmamos que la tecnología en sí misma no determina del todo lo que uno hará con eso: es el uso el que inventa las posibilidades técnicas.

¹ Para ver algunos ejemplos de acciones revise el sitio *web* [<http://menumamedia.net>].

² Este trabajo se puede consultar en [<http://ciudadmerced.mx>].

Esta perspectiva nos exige, como artistas, una creación constante en función de un cuestionamiento no solamente sobre las formas, sino también sobre los medios. Adicionalmente, el papel de la audiencia y las “formas de ver” preponderantes establecen los horizontes de significación posible del contenido generado. Si los espacios de creación se encuentran aislados de los espacios y tiempos del consumo, las formas creadas serán formas inertes, de cuya presencia no brotará vida alguna. En cuanto a la producción, queda pendiente un manual donde se establezcan los medios y procesos creativos a seguir, así como los ejes temáticos. Por ejemplo, el principal eje temático abordado hasta el momento ha sido “Memoria y Territorio”. Bajo este principio se han articulado talleres en espacios institucionales como la Unidad de Vinculación Artística del Centro Cultural Universitario Tlatelolco de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como centros independientes como Arte/Taller-Estudio/Arquitectura (ATEA), taller-galería del colectivo Somosmexas, ubicado en el barrio de la Merced,³ al cual me han invitado a formar parte desde otoño de 2012.

Estos talleres han alimentado proyectos de creación, principalmente de carácter documental (tanto bibliográfico y cinematográfico como interactivo), y pretenden aportar a una técnica convergente, que reconozca los cruces entre distintas tecnologías y formas a fin de concebir artefactos narrativos que respondan a la realidad cultural en cuestión.

Esta última sección será simplemente un esqueleto de un ideario de trabajo para el Laboratorio de Comunicación Experimental y el desarrollo de profundidad y ensayístico (y no lacónico como este documento) de una *poética de la información*. El objetivo central del laboratorio es convertirse en una plataforma de creación donde los procesos se valoren más que los productos mismos. Por supuesto, lo anterior supone una creencia en la experimentación como metodología o camino hacia el descubrimiento formal o la realización estética.

³ Somosmexas SMS MXS [<http://somosmexas.tumblr.com>].

Las premisas de creación habrán de sentenciarse a fin de pre-escribir una suerte de manifiesto o normativa para nuestro trabajo:

- No se replicarán modelos de producción extranjeros sin antes evaluar la compatibilidad con el contexto.
- Las narrativas partirán de realidades locales y solamente a partir de un *ethos* y un *pathos* local se llegará a dilemas globales o universales.
- La tecnología se adoptará hasta después de identificar las necesidades de expresión, no antes, ya que ésto permite ajustar los presupuestos a los impulsos poéticos y no a las imposiciones mercantiles; un mercado, valga decir, ajeno.

49

DISEÑO

- Cada presentación pública del trabajo partirá de dos razones: a) territorial: acondicionar en función de los componentes arquitectónicos y geográficos en cuestión; y b) social: ajustar los mensajes según el contexto específico de consumo.
- La distribución de la obra perseguirá esquemas no centralizados, multidimensionales y de carácter independiente.
- Después de cada proceso se evaluarán los resultados a fin de refinar tanto las dinámicas de producción, como las narrativas en función de su recepción.

La tecnología, entonces, se convierte en un aliado siempre y cuando las premisas creativas precedan la elección tecnológica. Las necesidades de expresión, entonces, reinan sobre las posibilidades técnicas y, a través del uso crítico, definen el devenir tecnológico. El diseño, por lo tanto, habrá de implementarse desde la imaginación y la concepción de los proyectos, apuntando así a un entendimiento holístico de la generación de contenidos y el consumo de los mismos.

CONCLUSIÓN

Todo arte parte de una técnica. Cada técnica está asociada a diversas formas. Estas formas se transmiten por los medios vigentes y, a su vez, los públicos consumidores de esas formas se acostumbran a la forma en que estos medios nos presentan la información. Una *poética de la información* reconoce este proceso y exige una postura específica del creador frente al contexto y, en última instancia, frente a la forma.

50 El desarrollo tecnológico supone transformaciones tanto a nivel de la producción, como del consumo. Estos cambios y ajustes pueden asumirse tanto pasivamente, como activamente. Al asumirlos pasivamente, hemos de aceptar las condiciones que la técnica impone sobre nosotros. Contrariamente, la postura activa, si bien exige mayor responsabilidad y sacrificio del creador, también lo convierte en un protagonista del cambio tecnológico y social.

Si bien *la tecnología siempre va un paso más allá de nuestras categorías —la tecnología es la evolución por otros medios* (ver Kurzweil, 1999)—, las posibilidades que tenemos no habrían de conformarse con las formas populares, comerciales, “vulgares” de uso tecnológico. De ser así, el impulso artístico (como mucho hoy en día) devendrá en narrativas mediocres; taquilleras, quizás, pero mediocres al final del día. Andrey Tarkovski vislumbraba esta responsabilidad en la conclusión de *Esculpir el tiempo*, llegando a fragmentos como los siguientes:

Para mí, la única tarea verdaderamente importante consiste en reinstaurar la conciencia de la responsabilidad del hombre para con su propio destino. El hombre tiene que retornar al concepto de su propia alma, volver a sufrir con esa alma, intentar poner su actuación en consonancia con la propia conciencia [...]. Si el arte expresa lo ideal y ansía de lo infinito, no puede servir a fines pragmáticos sin arriesgarse a perder su autonomía [...] Pero, ¿qué es el arte? ¿Lo bueno o lo malo? ¿Procede de Dios o del diablo? ¿De la fuerza del hombre o de su debilidad? ¿Es quizá una prenda de la comunidad humana y una imagen de armonía social? ¿Es esa su función? Es algo así como una declaración de amor. Un reconocimiento de la propia dependencia de otros hombres. Es una

confesión. Un acto inconsciente, que refleja el verdadero sentido de la vida: el amor y el sacrificio (2002, pp. 255-300).

Dudo que muchos artistas contemporáneos simpaticen con esta necesidad de ver el mundo desde los ojos del otro, desde el sacrificio y el amor, cuando es el individuo el que reina sobre los espacios de exhibición consolidados. No obstante, la infinita bondad de Tarkovski nos da un sentido profundo de responsabilidad que, a partir de lo expuesto en estas notas, se convierte en una lazo ético-estético bajo el cual organizar nuestra acción y protagonizar sin temor el curso de las expresiones y técnicas asociadas a ellas. El siguiente paso es convertir estas notas en un tratado sobre la creación en tiempos digitales.

51

BIBLIOGRAFÍA

- Baudrillard, J. (1997). *Fragments: Cool Memories III. 1991-1995*. Nueva York: Verso.
- Da Vinci, L. (2004). *Profecías*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Argentina: Pre-Textos.
- Kurzweil, R. (1999). *La era de las máquinas espirituales: cuando los ordenadores superen la mente humana*. México: Siglo XXI Editores.
- Penley, C. (1991). "Brownian Motion: Women, Tactics, and Technology". En Constance Penley y Andrew Ross (eds.). *Technoculture. Cultural Politics, Volume 3*. Estados Unidos: University of Minnesota Press.
- Pound, E. (2003). *Poems and translations*. Nueva York: Library of America.
- Tarkovski, A. (2002). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: Rialp.
- Vertov, D. (1974). *Artículos, proyectos y diarios*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Von Baeyer, H.C. (2004). *Information. The New Language of Science*. Reino Unido: Harvard University Press.
- White, L. (1962). *Medieval Technology and Social Change*. Estados Unidos: Oxford University Press.

Futuro de la mente por el impacto de las nuevas formas de comunicación electrónicas

José Manuel Bautista Vallejo
Sara Ángela Camacho Domínguez

RESUMEN

El artículo analiza algunas de las formas de generación y gestión de la información y el conocimiento en la actualidad, y las posibilidades futuras desde la irrupción de la Web 3.0 o semántica. Una parte del análisis se completa con la exploración sobre la relación entre las tecnologías informáticas de hoy y las nuevas formas de comunicación. Las características de esta sociedad global de la información, en un marco general de acceso a la misma para generar conocimiento y gestionarlo de forma efectiva, se pueden traducir en acceso para todos, empoderamiento y cooperación, bajo el esquema de inteligencia colectiva. Igualmente estas nuevas formas pueden producir cambios fundamentales en la concepción que tenemos de mente y cognición.

Palabras clave: Información, Comunicación, Tecnología, Internet, Mente.

ABSTRACT

This article discusses some ways of generating and managing today's information and knowledge and future possibilities from the emergence of Web 3.0 or Semantic. Part of the analysis is completed with the exploration of the relationship between today's computer technologies and new ways of communication. The characteristics of the global information society—in a general framework for access to it, to generate knowledge and manage it effectively—result mainly in access, empowerment and cooperation for all, under the scheme of collective intelligence. These new forms can also produce fundamental changes in our conception of mind and cognition.

Keywords: Information, Communication, Technology, Internet, Mind.

53

INTRODUCCIÓN

Planes o políticas como el *Digital Inclusion*, *e-Inclusion*, o propuestas más innovadoras y vanguardistas como la *web* semántica, la aplicación de la Inteligencia Artificial (IA) a la nueva *web*, la *cloud computig*, la *On-ToKnowledge*, etcétera, en el marco de la sociedad global de la información, marcan claramente el camino por donde instituciones educativas e instituciones de gestión y comunicación de la información tienen que transitar para hacer frente a los retos del futuro, al menos son propuestas que vinculan el paso del nivel sintáctico del hiperespacio a un nivel semántico de nuevas ontologías.

54

Las características de esta sociedad global de la información, en un marco general de acceso a la misma para generar conocimiento y gestionarlo de forma efectiva, se traducen fundamentalmente en: acceso para todos, empoderamiento para todos y cooperación, una nueva y más significativa inteligencia colectiva en el marco de un solvente *crowdsourcing* a nivel global.

Si establecemos la oportuna conexión entre nuevas tecnologías y gestión del conocimiento, es necesario destacar que entre las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que proporcionan la infraestructura básica para la gestión del conocimiento se encuentran, entre otras, las redes, los sistemas de información, las herramientas inteligentes de búsqueda y de gestión (*intelligent agents*), la minería de datos (*data mining*), el almacenamiento masivo de datos (*data-warehousing*) y las herramientas para el desarrollo en Internet.

No es equiparable la información al conocimiento y, aunque ambas se usan desmedidamente de forma similar, la gestión del conocimiento remite al conjunto de actividades y prácticas orientadas a la adquisición más eficiente de la habilidad asociada a ese conocimiento y su correcta utilización, lo que permite asociar el conocimiento con la capacidad de comprender e interpretar la naturaleza de algo (un cierto fenómeno), las leyes que regulan un comportamiento, y también la aplicación de ciertas habilidades o capacidades complementarias. Éste se resuelve como

elemento fundamental en la respuesta adecuada a las personas, cualquiera que sea su realidad, ya que es un mecanismo que permite su generación, formalización, adquisición, asimilación, transmisión, uso, etcétera, y lo pone al servicio del desarrollo personal.

Desde la irrupción de las tecnologías informáticas y específicamente de la ingeniería *web*, la gestión de la información y del conocimiento no ha hecho más que transformar su alcance y posibilidades, advirtiendo además —y he ahí una paradoja en el ámbito laboral y hasta ciudadano— que mayor información no ha significado mayor productividad ni mayor conocimiento de forma automática (López, 2009, p. 43).

La posibilidad de gestionar el conocimiento, actualmente depende al menos de dos factores: por un lado, la idea que tenemos de conocimiento, algo relacionado con la información, pero distinta de ella. Por otro lado, el marco de comprensión de esta realidad se proyecta como paradigma apoyado por el inmenso desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación, un nuevo paradigma para la generación y gestión de ese conocimiento. Más allá de lo que pueda pensarse, esta posibilidad no ha hecho más que entrar en el camino de su nueva evolución y, siendo realistas, podemos afirmar que aún nos encontramos en la prehistoria de sus inmensas posibilidades.

Lo apuntado sugiere caer en la cuenta del terreno recorrido, pero también del colosal camino que tenemos por delante para entender que este nuevo paradigma cumple con las exigencias hasta ser considerado como tal, o si, por el contrario, hemos de considerar a la nueva difusión y gestión del conocimiento a través de las TIC como una simple teoría, una moda pasajera, un presupuesto de frágil fundamento que no llegará a más por falta de argumento sólido.

GESTIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN (Y EL CONOCIMIENTO)

Las herramientas mencionadas se utilizan para desarrollar sistemas que posibilitan la gestión del conocimiento, entendido ésto en un sentido

amplio. Así concebido, cabe destacar una serie de posibilidades de estas herramientas, las cuales le confieren su poder en manos humanas. Así pues, además de posibilitar la gestión y transferencia del conocimiento, permiten:

56

1. Desarrollar nuevas capacidades de relación entre los individuos, creando comunidades reales o virtuales.
2. Son espacios para todo tipo de públicos, en concreto los nuevos, aquellos que antes contaban con menos posibilidades de desarrollo, o relación, etcétera.
3. Son espacios donde los errores deben considerarse como una base fundamental del desarrollo, entendiéndose como algo “positivo” y que además conceden oportunidades a las personas de forma permanente, porque todos los seres humanos se equivocan, y nadie nace sabiendo.
4. Del punto anterior se desprende que estos espacios apoyen la creación de comunidades que brinden soporte a las personas más débiles, en estadios inferiores, a aquellas que en apariencia no pueden crear y compartir con otros, rompiendo de esta forma tales concepciones y posibilitando que todos desarrollen al máximo sus potencialidades.
5. Estas herramientas también son espacios donde se fomenta la investigación, desarrollo e innovación (I+D+i), con la particularidad de que se realiza desde la humanización de la técnica. Es una nueva manera de entender la investigación, el conocimiento, la innovación y la transferencia de todo ello (Davies, Fensel y Van Harmelen, 2003; Ponjuán, 2007; Aguaded y Domínguez, 2009).

En definitiva, estas tecnologías han contribuido a la ruptura del modelo piramidal del conocimiento, el cual consideran obsoleto, al tiempo que aumenta y se universaliza la participación y la creación de contenidos elaborados por todos los actores del proceso formativo (y elaborativo del conocimiento) en pie de igualdad (Manfredi, 2009). Pese a ello, este

recorrido no se produce de forma lineal, acaso se ve interrumpido y con problemas a causa de la brecha digital y porque el sistema está instalado en el nivel sintáctico, “lugar” desde el cual el usuario no puede sustituir con estas herramientas el proceso de pensar, de contrastar, de verificar. La cuestión está en si la *web* semántica con la ayuda de la IA podrá resolver estos problemas (Dini, 2003).

LAS TECNOLOGÍAS SE HUMANIZAN

Las tecnologías del conocimiento basadas en la ciencia informática permiten el desarrollo de diferentes plataformas que generan todo ese potencial descrito en manos humanas. Algunas de estas se detallan a continuación.

57

Sitios web

Existen varias razones que hacen de Internet un medio idóneo para el intercambio global de información, que sirve como primer acercamiento para la implementación de un sistema de gestión del conocimiento. Entre las razones que apoyan esta idea están las siguientes:

- Bajo coste de implementación de un sitio *web*.
- Interfaces intuitivas y amigables para el usuario que promueven el uso cada vez más generalizado de Internet.
- Homogeneización en el acceso a bases de datos distribuidas desde cualquier lugar del mundo, usando distintas arquitecturas como plataforma, derribando con ello las barreras en el espacio y en los recursos necesarios para acceder al medio.

Estos argumentos han encontrado un apoyo muy singular en el proceso descentralizador y democratizador del uso *web*. Es decir, la evolución de la Web 1.0 a la 2.0 y el camino que se recorre hasta posibilidades más allá de la 2.0 hacen de los sitios *web* espacios para el desarrollo de potenciales de gran calibre y posibilidades insospechadas para el desa-

rollo humano. El mejor ejemplo de desarrollo de la nueva Web 2.0 lo tenemos en las redes sociales *online* que han proliferado sin cesar.

Intranet

Por las mismas razones explicadas en el punto anterior, las *intranets* se perfilan como medios básicos para compartir datos dentro de una comunidad concreta. Frente a la *web* destacan su rapidez en el acceso y procesamiento de la información, y su adaptabilidad a las necesidades de cada comunidad educativa en concreto. Las *intranets* permiten definir diferentes dominios lógicos de seguridad, al ofrecer una mayor o menor accesibilidad y transparencia según la información con que se trabaje.

58

Plataformas de trabajo en equipo

Dentro de este apartado se encuentran el correo electrónico, las conferencias de audio y video, las herramientas para acceder a documentos, entre otros.

A pesar de la existencia de estas plataformas, parece producirse un giro desde la interpretación de una nueva idea de conocimiento, la cual socava la noción de que el objetivo de ciertos medios de información no es más que la información misma —entendida ésta como conjunto de datos enlatados a modo de noticias—, sino el conocimiento y la influencia social. Si las personas se conectan, se relacionan y experimentan todo como contenido y proceso, entonces estamos ante una nueva idea de conocimiento; las nuevas exigencias para las tecnologías no paran de sugerirlo.

En manos humanas —en el punto en el que nos encontramos— la cuestión es que desde su origen, tanto el crecimiento de la información como la productividad, eran lineales, tendencia que se ha consolidado desde la Web 2.0. Sin embargo, para López Gómez (2009, p. 43) esta línea se encuentra en una etapa de descenso, es decir, “a mayor información, menor productividad”, y también, ¿conocimiento?

La explicación a este fenómeno es simple: “nuestro nivel de incertidumbre ha crecido debido al aumento entrópico de la información y su

débil estructuración y organización” (López, 2009, p. 43). Un ejemplo ilustra aún más esta cuestión. Para acceder a cualquier dato mediante un motor de búsqueda se plantea el consabido problema de que al ser una búsqueda sintáctica y fundamentalmente guiada por palabras reservadas, los resultados la mayor de las veces no son los deseables, requiriendo una gran intervención humana en las labores de interpretación de los resultados.

La tecnología humanizada ha agotado hasta cierto punto por ahí sus posibilidades, si bien la ingeniería *web* está devolviendo la capacidad de pasar de lo sintáctico a lo semántico. El paso no es sencillo, deben darse una serie de condiciones, y sobre todo apostar por la hipótesis de que las computadoras pueden no sólo procesar los datos, sino *comprenderlos*, llevar a cabo razonamientos automáticos (Ding *et al.*, 2005). Estamos ante la *web* semántica o Web 3.0, aquella que transformará la *web* desde una “lógica descriptiva”, de un espacio de información (humanización simple de la *web*) a un espacio de conocimiento (humanización compleja).

59

EL FUTURO DE LA MENTE EN UNA TECNOLOGÍA HUMANIZADA

Para Berners-Lee *et al.* (2001) —quienes concibieron la idea— se tiende a una *web* de datos enlazados como estadio superior al actual de máquinas y recursos digitales enlazados mediante localizadores de recursos uniforme (URL, por sus siglas en inglés). En un ejercicio de prospectiva y simplificando mucho: la predicción de la clase de cambios que podría aportar la *web* semántica se centra en al menos dos de estas transformaciones (Codina, 2009, p. 10):

1. Cambios relacionados con la inteligencia artificial.
2. Cambios relacionados con el procesamiento de la información.

El primer grupo, el que hemos identificado con la inteligencia artificial, cree que en el futuro ordenadores, conectados a la *web* mediante

complejos sistemas de metadatos, ontologías y lógica formal, podrán elaborar *razonamientos* al servicio de los usuarios. Los límites de estos razonamientos no estarían claros. Eventualmente, agentes de *software*, en representación de los usuarios, podrían llevar a buen término tareas para las cuales ahora se requiere inteligencia, o sea, procesos que sólo las personas hoy pueden ejecutar con éxito.

El segundo grupo, el que hemos identificado con el procesamiento de la información, se declara escéptico sobre las posibilidades de la inteligencia artificial, si bien reconoce y valora los grandes beneficios que el proyecto de la *web* semántica puede aportar a la nueva *web*.

60 La *web* semántica pretende dotar a los documentos de información y estructura semántica de una forma explícita para lograr que los sistemas informáticos, a partir ahora de *agentes*, puedan entender los textos (Berners-Lee *et al.*, 2001). Tal vez sea ésta la genialidad de la nueva ingeniería *web*: las páginas *web*, además de documentos, podrían ser datos destinados a las computadoras. Tim Berners-Lee, el creador del concepto de *web* semántica, entiende que la misma es una extensión de la actual (no una separada y nueva), donde la información está dotada de un significado bien definido, los ordenadores están mejor capacitados y las personas trabajan en colaboración.

Ninguna de estas ideas son expresión baladí, todas proyectan las dimensiones de la nueva idea de tecnología, conocimiento y desarrollo humano: aporte de las tecnologías del lenguaje humano, desarrollo de la inteligencia artificial o cuasiartificial con agentes de *software* inteligentes y nuevos significados para el conocimiento que genera y gestiona el ser humano, el cual elabora el sentido de las cosas conjuntamente y en interacción con las máquinas, computadoras que *razonan* y *comprenden* (Cunningham, Bontcheva y Li, 2005; Uren y otros, 2006; Java y otros, 2007).

En el ámbito de las aportaciones de estas tecnologías y la relación con el conocimiento y las múltiples posibilidades para su gestión, la aparición de los Agentes de *Software* Inteligentes (ASI) supone un paso más en la virtualidad y virtuosidad de las propias nuevas tecnologías.

El término “agente” fue empleado por vez primera por Minsky (1988) en su obra *The Society of Mind*. En ella, el autor definía las posibilidades de la inteligencia artificial y la evolución de la mente, tratando de explicar el futuro de la mente asociada a estos fenómenos que recién despuntaban en la década de 1980 y que hoy son una realidad en evolución, realidad sobre la que hay que proyectar nuevas hipótesis porque en muchos casos ha superado las conjeturas lanzadas de partida.

En el momento actual la palabra “agente” tiene significados distintos, puesto que se utiliza en disciplinas diversas. Así, encontramos agentes autónomos, biológicos, robóticos, computacionales, de vida artificial, de *software*, de tareas específicas, de entretenimiento, virus.

En concreto, los ASI son trozos de *software* que actúan de forma autónoma en las redes, en nombre del usuario. Están basados en el comportamiento de las personas, o —por lo menos— determinados por ello, lo que implica, a tenor de comportamientos cambiantes y necesidades diversas, que va aflorando un instrumento de gran importancia para dar una respuesta interactiva acertada y sin objeciones.

Los modelos de inteligencia artificial han sido recreados para tratar de explicar el comportamiento de estos agentes de *software*, cuando se llega a la conclusión de que es la llamada inteligencia cuasi-artificial la que mejor permite la simbiosis entre la máquina y el ser humano.

El propio Marvin Minsky (2006), en su obra *The Emotion Machine*, afirma que una vez que reconocemos que nuestro cerebro contiene una maquinaria muy compleja y complicada, entonces deberíamos tratar de encontrar caminos más complejos para explicar nuestros eventos más familiares, más allá de explicaciones sencillas que pueden representar un reduccionismo para la cuestión. Finalmente la explicación del fenómeno es sencilla en tanto es inteligible.

Lo que se sugiere es una nueva semántica para abordar la cuestión, pues no es suficiente la que hasta ahora se ha contemplado. Esta es la razón por la que Minsky explora —con contribuciones muy importantes—, en el terreno del desarrollo de la descripción gráfica simbólica, geometría computacional, la representación del conocimiento, semántica

computacional, percepción mecánica, aprendizaje simbólico y conexio-
nista. La elaboración del sentido del ser humano en su relación con las
máquinas o por las máquinas, o en la superación de las mismas, tiene
lugar en este nuevo contexto, aunque ya comenzó con autores —como
Jerome Bruner (1984 y 2006)—, los cuales propusieron nuevos enfoques
cognitivos para la descripción del aprendizaje humano.

62 Así, para explicar los contextos de producción de sentido, fuente
genuina de elaboración de significados, Juan Samaja (2008) recurre a la
noción de “macrosemiótica”, a la que entiende como *grandes reservorios de
signos*. Al concebir la cognición como un proceso de semiosis, esto es, de
producción, distribución y reproducción de significados, también Samaja
pone el centro de la discusión en el problema del sujeto, y en relación
a él, el de la cognición como la facultad de atribución de significados o
de hacer inteligible el mundo a través de signos.

Puede intuirse en ambos autores una posición insoslayada respecto
al conocimiento, o sobre la noción de “mente”, pues ambos presuponen
un papel “activo” de quien conoce y una actitud de compromiso o de
acción orientada a “interpretar” una situación. Por ello, la conciencia de
sí, como autoconciencia, no puede explicarse sin la noción de “realidad”.
En este sentido, puede advertirse que tanto Samaja como Minsky ponen
el acento en concebir *pensamiento y realidad* como dos dimensiones de
un único proceso, al que podríamos llamar de “alumbramiento de un
mundo” a partir de la intersubjetividad que define al sujeto en situación.

TRANSFORMACIÓN SOCIAL POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

La idea de hombre en Samaja es análoga a la de hombre inacabado,
inconcluso e incompleto, cuya existencia se dirime en un “hacerse todo
el tiempo”. Herramientas como los agentes de *software*, o en general las
herramientas tecnológicas humanas para el conocimiento, pueden ser
vistas como herramientas para la mente (Wertsch, 1993), porque apo-
yan una determinada manera de actuar del propio pensamiento, en un

presente de cierta imprevisibilidad, donde el futuro de la mente marcará el escenario y las condiciones de relación máquinas-ser humano.

La comunicación sería un aspecto esencial en la evolución y configuración de esta nueva realidad. Es más, la propia teoría vygotskiana sugiere que nuestro contacto con las herramientas de conocimiento-comunicación ha determinado un tipo de mente, tanto en su estructura como en su función, por eso tiene sentido preguntarse con Minsky por el futuro de la mente en la nueva relación con las máquinas.

El periodo que estamos viviendo ahora se nutre de encuentros entre dos posiciones sobre la cuestión: no es tanto si las tecnologías de la información e Internet y las nuevas formas de comunicación, están impactando en la mente (Okamoto, Scerri y Sycara, 2006), lugar donde parece haber acuerdo, sino qué tipo de impacto.

Por un lado, aquellos como Nicholas Carr (2010) quien sugiere en *The Shallows: what the Internet is doing to our brains* (Lo superficial: lo que Internet le está haciendo a nuestros cerebros), que Internet en general está haciendo que las personas lean de modo superficial y tengan menor capacidad para poner atención de manera continua en textos largos. Esto se debe a que el acceso a la información no necesariamente incrementa el conocimiento, por el contrario, debido a la “superficialidad” con la que se lee en Internet se reduce la capacidad para generar conocimiento.

Por otro lado, autores como Jamais Cascio (2009) contestan a Carr con textos como *Get Smarter* (Vuélvete más listo), argumentando que por el contrario, Internet nos está haciendo más listos y aumentando las capacidades de nuestros cerebros. Ambas posiciones no dejan de ser reflexiones importantes ante el avance de la prensa digital y las nuevas formas de comunicación.

Como fuere, la necesidad de un estudio profundo sobre el impacto real de las tecnologías en nuestra mente y en nuestra manera de vivir es importante, no debe demorarse pues corremos el riesgo de vernos sorprendidos por el desarrollo sin control que hasta cierto punto la comunicación asomada a la tecnología pueda llevarnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguaded Gómez, J.I. y Domínguez Fernández, G. (2009). *La universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento. Reflexiones y experiencias*. Sevilla: Mergablum.
- Berners-Lee, T. *et al.* (2001). The Semantic Web. *Scientific America*, 284(5), 34-43.
- Bruner, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carr, N. (2010). *The Shallows: what the Internet is doing to our brains*. Nueva York: Norton & Company.
- 64 Cascio, J. (2009). Get Smarter. *The Atlantic*, julio-agosto [<http://bit.ly/10MV5Ar>], fecha de consulta: 12 de septiembre de 2011.
- Codina, LL. (2009). Introducción. En LL. Codina, M.C. Marcos y R. Pedraza (coords.), *Web semántica y sistemas de información documental* (pp. 9-11). Gijón: Trea.
- Cunningham, H., Bontcheva, K. y Li, Y. (2005). Knowledge Management and Human Language: Crossing the Chasm. *Journal of Knowledge Management*, 9(5), 108-131.
- Davies, J., Fensel, D. y Van Harmelen, F. (2003). *Towards the Semantic Web: Ontology-driven Knowledge Management*. Chichester: Wiley.
- Ding, L. *et al.* (2005). Search on the semantic Web. *Computer*, IEEE Computer Society, 38(10), 62-69.
- Dini, L. (2003). NLP technologies and the semantic web: risks, opportunities and challenges. En 8th Conference of the Italian Association for Artificial Intelligence: Advances in Artificial Intelligence. Pisa, Italia, 23-26 de septiembre.
- Java, A. *et al.* (2007). Using a natural language understanding system to generate semantic web content. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, 3(4), 50-74.
- López Gómez, L.I. (2009). La web: su evolución y situación actual. En J.I. Aguaded Gómez y G. Domínguez (coords.), *La universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento. Reflexiones y experiencias* (pp. 39-53). Sevilla: Mergablum.

- Manfredi, J.L. (2009). Hacia la universidad 2.0. En J.I. Aguaded Gómez y G. Domínguez Fernández (coords.), *La universidad y las tecnologías de la información y el conocimiento. Reflexiones y experiencias* (pp. 25-37). Sevilla: Mergablum.
- Minsky, M. (1988). *The Society of Mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- (2006). *The Emotion Machine. Commonsense Thinking, Artificial Intelligence, and the Future of the Human Mind*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Okamoto, S., Scerri, P. y Sycara, K. (2006). Toward an Understanding of the Impact of Personal Assistants in Human Organizations. En Proceedings of Fifth International Conference on Autonomous Agents and Multi Agent Systems, Hakodate, Japón.
- Ponjuán Dante, G. (2007). *Gestión de la información. Dimensiones e implementación para el éxito organizacional*. Gijón: Trea.
- Samaja, J. (2008). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Uren, V. et al. (2006). Semantic annotation for knowledge management: requirements and a survey of the state of the art. *Web Semantics: Science, services and Agents on the World Wide Web*, 4(1), 14-28.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

A 40 años del lanzamiento del disco de larga duración de 33 1/3 RPM

Jaime Pellicer
Luis M. Martínez

RESUMEN

En el artículo se revisa la historia del disco de 33 1/3 RPM o vinilo. Con la aparición del disco compacto, muy pronto el público encontró ventajas en los formatos digitales. Sin embargo, después de más de 20 años de la “digitalización” del audio (música y voz), se observa que un grupo de amantes de la música aún escucha vinilos, antiguos y nuevos, que la industria produce para satisfacer las necesidades de este segmento de mercado. Se discuten las supuestas razones detrás de la producción y el consumo de este tipo de medios. También se documentan los últimos días de la producción en masa de LP en México, basados principalmente en testimonios de los actores de una industria alguna vez floreciente.

Palabras clave: Audio, Discos de vinilo, LP, Audio digital, Audio análogo, Historia de la grabación.

ABSTRACT

We review current history of the 33 1/3 RPM LP or vinyl. With the introduction of the compact disc, quite soon the audience found benefits in the digital formats. However, after more than 20 years of the “digitalization” of audio (music and voice), it is observed that still a group of audiophiles listen to old and new LP discs. This technology is still produced to satisfy the requirements of this market segment. We discuss the alleged reasons behind the production and consumption of such media. While, the last days of mass production of LP discs in Mexico are documented, mainly from the actors of a once flourishing industry.

Keywords: Audio, Vinyl Records, LP, Digital audio, Analog audio, History of recording.

67

INTRODUCCIÓN: NACIMIENTO Y CRECIMIENTO
DEL DISCO DE LARGA DURACIÓN (LP)

68

En 1948, la empresa Columbia Recording Corporation presenta en la Columbia Broadcasting System (CBS) en Nueva York, Estados Unidos, el LP o disco de larga duración (Biagi, 2006) que se graba y se reproduce a 33 1/3 revoluciones por minuto (RPM) mediante un transductor electromagnético acoplado a una simple aguja de cuarzo (dióxido de silicio). Este formato que permite la grabación de audio con una duración de hasta 30 minutos por lado, está fabricado con cloruro de polivinilo (PVC), de ahí el nombre alternativo que ha recibido: “vinilo” o “vinyl” (por el nombre en inglés del PVC, *polivinyll chloride*) y normalmente tiene un diámetro de 12 pulgadas (30.48 cm). En 1949, la Radio Corporation of America (RCA) lanza el disco de 45 RPM en 7 pulgadas (18 cm) utilizando el mismo material y la misma tecnología de microsurco (*microgroove*) que el LP de Columbia. Al principio, ambos formatos compiten en el mercado en una guerra conocida como “War of Speeds” (Guerra de las velocidades). Por una parte, la RCA argumentaba la practicidad de tamaño del disco de 45 RPM; por otra, Columbia se concentraba en la capacidad de almacenamiento del LP. La guerra de formatos termina hacia 1950, cuando la RCA empieza a editar su música en los dos formatos, y en 1951 la Columbia sigue el ejemplo al producir discos de 45 RPM (Dawson y Propes, 2003). Este formato contribuye en gran medida a la desaparición del disco de 78 RPM debido a que tiene mayor capacidad de almacenamiento en un menor tamaño, mayor resistencia y gran sonido. Se convierte en el estándar de la industria de la radio y de los sencillos hasta finales de la década de 1980.

Capitol Records es la primera disquera en editar música en los tres formatos, 33 1/3, 45, y 78 RPM. Sin embargo, el éxito del disco de 7 pulgadas (45 RPM), se debe en gran medida al ser adoptado por las estaciones de radio. El mercado, antes de la introducción de esta nueva tecnología, es básicamente de sencillos, debido a la poca capacidad de almacenamiento del disco del 78 RPM de una pieza por lado, de forma

tal que una obra completa viene grabada en varios discos (álbum). De esta forma, el disco de 45 RPM toma posesión del mercado de la música, mientras que el otro sólo se utiliza para música clásica, jazz, y recopilaciones. A mediados de la década de 1950 hace su aparición el rock & roll, éste se promociona en discos de 7 pulgadas y en menor escala en *shellac* (resina termoplástica natural), sin embargo hasta ese entonces no existía el concepto de grabar 10 canciones y lanzarlas en un LP, que a su vez puede ser promocionado con un sencillo en 45 RPM. La estandarización del vinilo se da hasta mediados de la década de 1970, cuando las disqueras empiezan a ver el potencial de esta forma de mercadeo. El funcionamiento de esta estructura de mercado consiste en usar un sencillo (una canción del disco) para darle entrada al mercado a un álbum y mantenerlo vigente al promocionar continuamente con distintos cortes del mismo álbum.

69

Gracias a la posibilidad de sonido estereofónico en la reproducción del disco de 33 1/3 RPM, se logró un avance hacia la llamada “alta fidelidad”, cuya mención durante la transición al disco compacto fue crítica en la reconformación del mercado de la música grabada. El sonido estereofónico es la distribución espacial del sonido mediante la grabación y reproducción a través de dos canales (izquierdo y derecho, conocido como estéreo), asociados a la posición de los órganos aurales en el cuerpo humano. Como todas las tecnologías de audio que siguieron al LP, a partir de su incorporación se hará distinción del sonido estereofónico o *stereo* y del sonido monoaural o *mono*. Esta tecnología es inventada por Alan Blumlein de la compañía Electrical and Musical Industries (EMI) en 1931 (Burns, 1999), la cual además de patentarla, prensa los primeros discos estereofónicos para uso no comercial en 1933. Sin embargo, el mundo tiene que esperar más de veinte años para poder tener acceso a ella. De forma tal que en noviembre de 1957 la compañía Audio Fidelity (Davis, 2003) lanza el primer LP grabado en estéreo; para 1958, la RCA Victor lanza la legendaria serie de grabaciones “Living Stereo” (estéreo vivo), Warner Music lanza la serie “Vitaphonic” y Columbia el “360 Sound”. Esta tecnología se convirtió en el estándar industrial en sonido, pero

al principio su producción fue costosa, por lo que es hasta finales de la década de 1960 cuando los discos monofónicos desaparecen, dejando la totalidad del mercado para el sonido estereofónico. En la década de 1970 aparecen los discos cuadrafónicos, aunque su sonido es excelente, la necesidad de cuatro bocinas, pastillas especiales y amplificadores nuevos, no convencen al usuario del sonido estereofónico, por lo que esta tecnología desaparece del mercado después de pocos años.

LA DECADENCIA DEL DISCO DE LARGA DURACIÓN EN MÉXICO

70

El LP se deja de fabricar en México entre 1992 y 1993, pues ya no había un mercado significativo, al igual que en Estados Unidos en 1989, pero con la diferencia que los estadounidenses no han podido lograr en 19 años lo que los mexicanos lograron en tan solo cuatro. En 1989 no se fabricaban discos compactos en México, para 1992 sólo 10% de los títulos estaban disponibles en LP. A finales de 1992 era difícil encontrar en la Ciudad de México, tiendas con una sección de vinilos, ya que éstos fueron retirados desde 1991 de las tiendas departamentales —Palacio de hierro, Liverpool, Sanborns— y de la mayoría de las tiendas de discos: Mixup, Hot Disco (que cerró en 1998), y Discos Zorba (que fue clausurada en 1995).

Entre 1993 y 1999 se pueden encontrar discos en tiendas como Discos Aquarius, El Mercado de Discos (que importa material hasta 1995 y cierra operaciones en 2000), Mixup Zona Rosa, las tiendas para DJ's como Sonido Discotek (cierra operaciones en 1999), Ger Discos (cerrada en 1998), y Joma Discos; también en los mercados o tianguis de cosas usadas y puestos ambulantes, ventas de garaje, y la legendaria tienda “El Disco Recuerdo” que vende discos usados y no importa títulos recientes; y c) el “Tianguis cultural del Chopo” que antes de diciembre de 1994 es el mejor lugar en la Ciudad de México para conseguir discos. Cabe recordar que en esta fecha, se produjo una súbita devaluación del peso mexicano frente al dólar estadounidense. Este acontecimiento econó-

mico afectó en gran medida al mercado y provocó que éste quedara disminuido debido a que quienes lo alimentan son pequeños comerciantes la mayoría de los cuales, luego del súbito aumento de los precios, queda imposibilitado para importar el producto. En aquellos días se acostumbraba comprar en Estados Unidos, importar discos LP era barato hasta diciembre de 1994. Las distribuidoras dejan de hacerlo en 1992 y por esa razón recae en los pequeños comerciantes la atención de este segmento del mercado.

La primera compañía en suspender la producción de discos LP es EMI Music México, aunque mantiene presencia hasta 1991; en su catálogo se encuentran, entre otros, Divinyls “Divinyls”, Roxette “Joyride” (con tres canciones menos que el casete y el disco compacto), Jesus Jones “Jesus Jones”, EMF “Shubert DIP” (con una canción extra: “EMF”), Lenny Kravitz “Mama Said”, Queensrÿche “Empire”, Crowded House “Mascara”, OMD “OMD”, y Queen “Innuendo” (canciones con duración menor a las versiones en disco compacto y casete).

71

El último título que se conoce editado por la disquera es “Rush Street” de Richard Marks (1992). Esta empresa casi no produjo discos promocionales; respecto a la música en español no hay material disponible hasta el año 2007, cuando el álbum de Aleks Syntek, “Lección de Vuelo”, se produce con un tiraje limitado. La producción de este álbum fue la primera ocasión en que un título de música pop se edita en LP en México desde 1992. Con este hecho nuestro país se une a España al ser las únicas naciones de Iberoamérica en tener algún título de consumo masivo disponible en LP de reciente aparición.

Desde 1991 Sony Music (antes Columbia CBS) abandona prácticamente la producción de LP, aunque formalmente deja de producir discos en 1993. Entre 1991 y 1993 el 99% de su producción son discos promocionales con dos canciones. En septiembre de 1991 se lanza al mercado “Dangerous” de Michael Jackson, pero no se produce una edición mexicana por lo que se importa de Estados Unidos. Además de este disco del llamado “rey del pop”, otro título importante que la empresa Sony lanza en este formato es “Time Love & Tenderness” de Michael Bolton

y el “Flashpoint” de The Rolling Stones (ambos fabricados en México). En ese año la disquera tiene varios títulos importantes en el mercado, pero ninguno se encuentra editado en LP: Ozzy Osbourne “No More Tears”, Pearl Jam “Ten”, Mariah Carey “Emotions”. Para 1992, el único álbum importante de esta compañía disponible en vinil es el de Ricardo Arjona “Animal Nocturno” que tiene una canción menos que el casete y el disco compacto (CD). En 1993, el último material editado en este formato para consumo masivo es el del músico de salsa, Luis Enrique. En 1994 se importa de Colombia el disco de Los Fabulosos Cadillacs “Rey Azúcar”. Lo últimos productos registrados de esta compañía son discos de sinfonía de Shakira “Suerte/Tango” (2002).

72

Warner Music tenía una amplia variedad de títulos disponibles en 1991, pero debido a que el tiraje de éstos fue limitado, una gran mayoría es extremadamente rara de conseguir. En su catálogo se encuentran: de Van Halen “For Unlawful Carnal Knowledge”, R.E.M. “Out of Time”, David Lee Roth “David Lee Roth”, Chicago “Chicago 21”, Luis Miguel “Romance”, Seal “Seal”, Red Hot Chili Peppers “Red Hot Sugar Sex Magic”, Mötley Crüe “Decade of Decadence”. Desde 1992 el único álbum que se conoce de esta empresa es el primer disco de Café Tacvba. Los discos promocionales de esta empresa son escasos. En el año 2000, el disco “Unplugged” de La Ley (con menos canciones que el casete y el CD) se edita como disco promocional, y se convierte así en el último vestigio del formato LP por parte de esta compañía en México.

Poligram Discos es de las disqueras que entre 1991 y 1992 tuvo una producción relevante de discos LP. Para el primer año los títulos más importantes disponibles son: Metallica “Metallica”, INXS “Live Baby Live”, Cinderella “Heart Break Station”, Scorpions “Crazy World”, U2 “Achtung Baby”. Para el segundo año, Deff Leopard “Adrenalize”, KWS “Please don’t go”, Bon Jovi “Keep the Faith”. Como en el caso de Warner, los discos promocionales de esta disquera son escasos, el último que se conoce es un disco de 7 pulgadas del tema de U2 “Numb” (1993). En 1994 finalmente se editaron recopilaciones de música dance en los tres formatos.

BMG Music Group, dueña de Sonopress México —que empezó a fabricar Discos Compactos en 1990—, concluyó la producción de discos de vinilo en el verano de 1993. Esta disquera es la que más títulos tiene en 1991: Caifanes “El silencio”, Amantes de Lola “Beber de tu sangre”, La maldita vecindad y los hijos del quinto patio “El circo”, Level 42 “Guaranteed”, Nirvana “Nevermind”, Guns N’ Roses “Use your illusion I y II, Tom Petty & the heartbreakers “Into the great wide open”. Desde 1992 BMG Music Group no tiene presencia en este segmento de mercado.

A partir de 1993, encontrar música en inglés en México es complicado, ya que sólo con importaciones se puede acceder al formato. El material en español es inaccesible. Aunque en España se deja de fabricar en 1996 y en Colombia en 1998, a México casi no se importa material, por lo que la música en este idioma prácticamente desaparece del “vinilo” desde 1992. Incluso el género tropical, la banda, o el norteño, no llegan más allá de 1993. Posteriormente, algunos títulos del género dance se publican —se mandan prensar en estados Unidos; Peerlees y Musart son la disqueras que los distribuyen—, pero termina su producción en 1997. La importación permite la presencia mínima del LP en el mercado mexicano, se fabrican pequeñas cantidades con fines promocionales y para sinfonolas. Dado que la producción es mínima, este material es codiciado por los coleccionistas. El interés por el LP crece con el tiempo, aunque la mayoría de los títulos se obtienen a través de compras por Internet. Hay algunas tiendas en el país, la mayoría se encuentran en la Ciudad de México, algunas nuevas como Retroactivo Records (desde junio de 2007). Los famosos tianguis de cosas usadas y el legendario Chopo, son otras opciones para conseguir vinilos.

73

LA OBSOLESCENCIA DEL DISCO LP

Como se ha mencionado, desde 1989 en Estados Unidos se dejaron de distribuir vinilos en negocios pequeños, dejando el comercio de estos discos sólo para tiendas especializadas; por consecuencia, se reducen las

ventas hasta 70% de la producción total luego de dos años y se acelera el proceso natural de cambio de formato que habría durado cinco o seis años como ocurrió en casi toda Europa. Los consumidores habituales no notan la ausencia en las tiendas de discos LP, al no verlos en los estantes adquieren casetes en lugar de discos compactos.

En este año, las empresas disqueras empiezan deliberadamente a omitir canciones en los discos LP buscando desanimar a los compradores y promover otras opciones como el CD. Esta técnica se aplica en todo el orbe, hay ejemplos como “The Real Thing” de Faith no more (1989) con menos canciones que el CD y el casete; todas las ediciones del mundo de este álbum tienen esta peculiaridad.

74

De igual forma, en 1989 los primeros títulos musicales disponibles en CD o casete —pero no en LP— aparecen en el mercado estadounidense —como la música de la película “The Little Mermaid” producida por los Estudios Disney—. Así, en 1991 sólo 60% del material está disponible en tiendas. La CBS, adquirida por Sony en 1990, tiene el servicio de venta por catálogo; Columbia House distribuye todos los formatos. Lo importante del servicio es que comienza la distribución de discos LP que son difíciles de adquirir en tiendas y que solo pueden ser conseguidos exclusivamente a través de este medio. Este club de música por correo hacía lo mismo desde la década de 1980, al seguir la distribución exclusiva de cartuchos de 8 *tracks* cuando ya ninguna compañía los fabrica, por ejemplo “The Joshua Tree” de U2 (1987). La distribución de vinilos continúa hasta principios de 1993 cuando dejan de producir los discos LP. De la misma forma, en todo el mundo se observan tendencias similares, se dejan de pensar algunos títulos, y se usa el *slogan* “La última palabra en sonido” para resaltar las ventajas del disco compacto.

México se convierte en el primer país en Latinoamérica en dejar de producir discos de larga duración para el consumo masivo, en junio de 1993 Sonnopres México termina la producción, siendo la última de las grandes compañías en hacerlo. Mientras tanto en Estados Unidos, los artistas que apoyan al vinilo diseñan una estrategia que de 1993 a 1996 sirve para que el formato tenga presencia en el mercado. La táctica

consiste en lanzar el LP dos semanas antes que el CD y el casete para así estimular su venta.

El potencial del disco de larga duración es subestimado pues se piensa que ya ha dado todo. Un evento, a finales de 1994, demuestra que todavía hay lugar en el mundo para este formato. En noviembre, el tercer álbum del Pearl Jam, “Vitalogy”, es puesto a la venta exclusivamente en vinilo durante las dos primeras semanas, hasta el lanzamiento del CD y casete el 6 de diciembre. Sorprendentemente el disco debuta —aun con la venta exclusiva en LP— en los primeros 60 lugares de la lista Top 200 de *Billboard*, un hecho inesperado para un formato que en ese momento se considera obsoleto y sin futuro. Conforme la década de 1990 avanzó, las ventas comienzan a estabilizarse en Estados Unidos, Japón y Europa, mientras que en Iberoamérica y resto del mundo desaparecen. Con la llegada del nuevo milenio se elevan las ventas en los lugares donde el mercado sobrevive, y en España se reactiva levemente.

75

CONCLUSIÓN

En los albores del siglo XXI, el formato de grabación sobre un polímero de forma circular, conocido como LP o vinilo, el cual fue introducido en 1948, parece no sufrir a los embates de las recientes tecnologías de audio como el iPod, el reproductor USB, los formatos como el MP3 o el DVD-Audio, y la piratería, permitiéndole llegar un nuevo mercado de consumidores que lo aprecian por ser arte, por la calidad del sonido o por ser un hito en la historia de la humanidad. Hasta el momento, existe evidencia suficiente sobre diversos factores que sugieren la permanencia del formato en el mercado, que actualmente dominan los formatos digitales.

La producción de equipos de reproducción de alto rendimiento como las tornamesas Caliburn y Acutus, son indicadores de la demanda en el mercado, aunque para un segmento específico. Mientras que otras tecnologías como las tornamesas láser, son claro ejemplo de la convergencia tecnológica que vive la industria del audio.

Por otra parte, fenómenos como la piratería de vinilos en la República Checa apoyan la teoría que se presenta sobre una larga existencia en el mercado para el formato.

La euforia que el CD provocó en la industria a finales de la década de 1980 y durante la de 1990 le impide ver que apostó a un formato que hace explotar la piratería a nivel mundial, además de tener que competir con las descargas por Internet, el iPod, el DVD, entre otros.

76 De acuerdo con datos recientes sobre la industria, el volumen de ventas de discos LP en Estados Unidos se va estabilizando y recuperándose cómodamente. Actualmente, 35% de los títulos en el mercado están disponibles en vinilo, los que no, se importan de Europa o Japón. Los géneros underground siempre han fomentado el consumo del LP, cuyo catálogo total está disponible en ese formato; cuando alguno de estos géneros se vuelven populares, no cambian esta costumbre como sucede actualmente con el indie rock. Este género apoya intensamente al formato al grado de agregar temas extra para estas ediciones —por ejemplo, el disco de The Killers “Hotfuss”—, haciéndolas más atractivas que las presentaciones en CD. El apoyo es tal que algunas ediciones en LP incluyen un cupón que permite descargar canciones raras de páginas de Internet; a veces, además de la oferta de esta clase de temas en la red, se incluye una copia del disco en CD, contrario a lo que sucedió en 1989.

Lo que mantiene al LP en el mercado hasta el siglo XXI, cuando la euforia del CD es ya un recuerdo, es el público que considera que el sonido del LP es mejor. Además, el tamaño permite que el arte que se puede incluir en éstos los vuelvan objetos de colección. Aunque sólo en Europa, Estados Unidos y Japón se fabrican, el resto del mundo tiene acceso a los vinilos gracias a las importaciones por medio de tiendas especializadas y en gran parte por Internet.

En la década de 1990 —cuando se registran las ventas más bajas de vinilos debido a la euforia por el CD— Internet está en pañales, y la mayoría de la distribución de discos LP se realiza por medio de tiendas especiales y en menor medida ventas por catálogo. Hoy el disco compacto ya no es novedad, con sitios en Internet como [mercadolibre.com]

o [ebay.com], desde cualquier parte del mundo se pueden adquirir una gran variedad de títulos en LP, esta posibilidad nunca antes disponible es la principal causa del aumento en las ventas, en la presente década, a niveles insospechados para la era iPod.

Recientemente, en Inglaterra las ventas de sencillos en discos de 45 RPM aumentaron sensiblemente, pasaron de poco más de 178 mil en 2001, a superar el millón de unidades en 2006; lo sorprendente es que son los adolescentes los que están consumiéndolos. ¿Cómo es posible que ocurra algo así en un país de primer mundo donde el nuevo rey es el iPod? ¿Qué futuro podemos visualizar sobre el consumo de la música?

77

BIBLIOGRAFÍA

- Biagi, S. (2006). *Media/Impact: an Introduction to Mass Media*. Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Burns, R. (1999). Blumlein and the birth of stereo [biography]. *IEE Review*, 45(6), 269-273.
- Coleman, M. (2005). *Playback: From the Victrola to MP3. 100 Years of Music, Machines, and Money*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Davis, M. (2003). History of Spatial Coding. *Journal of the Audio Engineering Society*, 51(6), 554-569.
- Dawson, J. y Propes, S. (2003). *5 RPM: The History, Heroes & Villains of a Pop Music Revolution*. San Francisco, CA: Backbeat Books.
- Gronow, P. y Saunio, I. (1998). *An International History of the Recording Industry*. Londres/Nueva York: Continuum International Publishing Group.
- Hastings, C. (2006). Why singles are top of the pops again. *The Telegraph*, 16 de septiembre [<http://bit.ly/15xjgff>], fecha de consulta: 18 de agosto de 2012.
- Sinclair, I.R. (2000). *Audio and Hi-Fi Handbook*. Oxford: Newnes.

Sobre *Referéndum Twitter*,* de Fausto Pretelin

Raymundo Riva Palacio**

Los aforismos son contundentes: “Globalización es cohabitación; oclocracia es *mainstream*”. “La cara feliz de la globalización se empaqueta en las cajas felices”. “La cara triste en la xenofobia, el desempleo, la desideologización de la felicidad se encargan los olócratas”.

De olócratas precisamente se trata *Referéndum Twitter*, una sátira del mundo en que vivimos, del mundo infelizmente sometido al *zapping*, del arte contemporáneo como un nuevo cómic, de la subyugación de la televisión ante YouTube y YouPorn, de WikiLeaks y Rupert Murdoch, de la vida como juego donde la oclocracia degusta Twitter.

Fausto Pretelin subtitula *Referéndum Twitter* con *Filosofía simulada*. ¿De verdad? El título es provocador, y segu-

ramente la intención del autor era eso, incitar el movimiento de las neuronas para criticar la falta de flexibilidad... de las neuronas. Sin embargo, este libro es mucho más que eso, más que la sátira a nuestros tiempos, dominada por una dictadura que define como el gobierno global en el que vivimos, la oclocracia.

¿Qué es la oclocracia? ¿Es sólo lo que Aristóteles definió como el gobierno de la muchedumbre? Este es un gobierno que escribe y describe Fausto Pretelin, con embajadores que van desde Obama a Shakira, que atraviesan por Cristiano Ronaldo y Steve Jobs, y viajan por el mundo de Google.

La vida es juego —dice Fausto Pretelin— tan divertido como aburrido. Es una oscura época de luces artificiales.

79

* Fausto Pretelin (2012). *Referéndum Twitter. Filosofía simulada*. México: Ediciones Coyoacán.

** La presente es una reseña que el autor leyó durante la presentación del libro *Referéndum Twitter*, el miércoles 12 de septiembre de 2012 en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Agradecemos a Raymundo Riva Palacio su permiso para publicarla en la *Revista Iberoamericana de Comunicación* [Nota del editor].

En este mundo donde el autor mezcla lo real con algunas pinceladas de imaginario, no hay presidente de la olocracia. Pero están sus súbditos, que son todos aquellos de los teléfonos celulares, del objeto polifacético y lúdico, que tiene como marcapasos 140 golpes que han transformado su vida y, con ello, el tiempo en fragmentos de cada día.

Toda una revolución en este *Referendum Twitter*, un libro picante, jocoso, sugerente, ingenioso. Fausto Pretelin incluso aventura la Carta Magna para esta República ciberespacial.

80

“La Carta Magna de la olocracia es la publicidad viral” (p. 17).

Artículo uno: tuitéalo.

Artículo cinco: expresa lo que piensas sin razonar.

Artículo quince: que tu ignorancia no te aburre.

Artículo veintisiete: en los regímenes olocráticos no existen grados educativos.

Artículo treinta y tres: quedan abolidas las ideologías políticas.

Artículo cincuenta: el único elemento diferenciador entre los partidos políticos es creado por publicistas.

... Y se ríe de las personalidades y las instituciones.

Las cohortes juveniles no logran descifrar el pensamiento del siglo pasado. Intuyen a López Obrador como un personaje del Cirque du Soleil; se asombran de

la anemia política de Santiago Creel; se ríen frente al *storytelling* del Bicentenario escrito por Alonso Lujambio, y desconfían de actos ultramontanos como el de Luis Videgaray. La filosofía política los ha abandonado. Los políticos olocráticos se arrodillan frente a las bondades de la tecnología que les otorga popularidad con tan sólo desearla. El deseo como meta única (p. 31).

Este libro, más que en el casillero de la filosofía, cuya descripción entiendo como la apuesta de su ensayo, lo coloco yo en el estanco de la antropología cultural, porque nos ayuda a entender y a entendernos en este mundo donde domina lo absurdo.

¿O acaso hay otra manera de entender el fenómeno del artista inglés Demian Hirst? Vean la perla que recupera Fausto Pretelin:

A la obra de Damien Hirst se asimila la peor crisis artística. Arte = Mercadotecnia + Emociones + Fraude. En octubre de 2008, una calavera de platino tapizada de diamantes se convirtió en la pieza de arte moderno más cara del mundo. Se presentó en el museo Rijksmuseum, en Amsterdam. 8 601 diamantes valorados en 18 millones de euros cubriendo el cráneo del hombre Neanderthal. La obra fue bautizada por Hirst con el nombre *For the Love of God* (Por el amor de Dios) (p. 73).

Con Hirst, el autor nos conduce hacia otra de las carreteras de su libro, la transmodernidad, donde incorpora

como el mejor ejemplo de tránsito de lo moderno y lo posmoderno, con continuidad, en la arquitectura. Y con su botón muestra Dubai. Fausto Pretelin no se detiene en explicar Dubai, aunque creo que debería haberlo explorado para entender por qué dice que será la capital cultural del siglo XXI. ¿Será?

Para *Referéndum Twitter*, no hay duda. Ahí está el Burj Al-Arab, ese hotel de 70 pisos en forma de vela, súper *kitsch*, sin habitaciones y con suites que comienzan su precio en 1 500 dólares la noche —Rolls Royce blanco incluido—, y también su Burj Khalifa, su espiga de 134 pisos cuyo elevador con rayos láser los sube en 10 segundos. Y también su suite de 25 mil dólares en el Hotel Atlantis, que en realidad es una pecera para humanos debajo de la superficie del mar, o su pista de esquiar de más de un kilómetro construida dentro de un centro comercial donde comparten pasillos Cartier y Carrefour, y sus islas artificiales que asemejan los continentes del mundo.

La transmodernidad convertida en *mainstream*, construida a partir de hologramas, ilusiones, mentiras, realidades virtuales. Todo con cargas emotivas que establecen valores distintos a los que creemos o con los que crecimos y nos educamos en el mundo viejo, en las antipodas de los que creemos percibir. Son las equivalencias de la vida a las que nos remite el autor.

Este es un libro que se puede leer rápido, pero no es fácil de comprender.

Se requiere información o la curiosidad suficiente para aportar contexto y significado a una sociedad desestructurada y, a la vez, estructurada sobre cimientos volátiles, bipolares, en constante transformación. En muchos sentidos me recuerda los libros de Malcolm Gladwell, que entre el método periodístico para la acumulación y procesamiento de datos, nos hace ver al mundo diferente. Fausto Pretelin también logra ese objetivo. Al hacernos ver nuestra realidad de manera diferente, con suficientes dosis de humor, con mucha información, con gran prosa y, en algunas partes, me imaginó a Eva Mendes anunciando las nuevas sensaciones del iPad 6 con un orgasmo, hasta con algo que ya no me atrevería a llamar ficción sino prospectiva.

El libro, que se terminó de imprimir en mayo de este año, es relevante hoy en día porque su último párrafo prueba una de las hipótesis del autor. Déjeme citarlo:

En efecto, la nube que cubre al Pantalón, en Bosques, es la misma que se encuentra sobre la colonia Las Flores, en Ciudad Nezahualcóyotl. Las redes sociales no saben de nivel de vida, de naciones, de barrios ni de clases sociales. Es la oclocracia (p. 140).

Explicado en términos políticos, esto es la democracia. De la oclocracia, sí, pero democracia al fin. La pregunta no es si es bueno o es malo. La democracia, como la vida, es un proceso de aprendizaje continuo.

A lo largo del libro, Fausto Pretelin describe una sociedad automatizada y condicionada por los 140 caracteres, donde la inteligencia emocional aplasta la inteligencia racional, vemos la amenaza de un mundo oclocráticos. La semana pasada, y Fausto tendrá que incorporar el fenómeno en futuras ediciones de *Referéndum Twitter*, 1 600 mensajes en esa red social, que salieron de poco menos de 200 cuentas, generaron una realidad falaz en Neza que cayó en una sicosis de violencia y muerte, y contagió al resto de la Ciudad de México.

Un grupo de personas se montaron en el imaginario colectivo, en las angustias y frustraciones de la gente, para trazar un escenario de desestabilización social y política. Este fenómeno pernicioso y criminal no aparece reflejado con ejemplos diferentes en *Referéndum Twitter*, pero nos da la externalidad

negativa de todo lo que planteó Fausto Pretelin.

La hija de una compañera, que tiene 12 años, le habló por teléfono casi 36 horas después de que iniciaron los rumores en Neza para preguntarle si era cierto que campesinos estaban asesinando a estudiantes en la Ciudad de México. Para entonces, ¿era relevante que fuera un absurdo producto de una mentira aberrante? Para nada. Hubo ideas similares que se implantaron en la mente de los ciudadanos de la oclocracia donde se explotó la ignorancia. No es todo así, pero es lo que predomina.

En la cuarta de forros dice que las fronteras entre la realidad y la ficción son un juego para el *Referéndum Twitter*. Ya vimos que no en nuestro vecindario, experiencia en tiempo real que nos ayuda a profundizar aún más en este libro que, personalmente, agradezco a su autor.

“Juntos y solos” el último libro de Sherry Turkle, *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other**

Paola Flores Roa

Un hombre, Andy, de 76 años que vive en una casa de retiro abraza con cariño una muñeca robotizada. En ella ha encontrado la compañera ideal. “My Real Baby” (Mi bebé real) es un robot con inteligencia artificial que responde a los estímulos externos: si se le hacen cosquillas, ríe; si se sacude con fuerza, llora. Para Andy, las necesidades de Edith, que es como ha nombrado a su compañera, lo mantienen ocupado y tiene con quien hablar. Desde que Edith está con él, se siente menos solo. Miriam, de 72 años, también vive en una casa de retiro en PARO, un robot social con forma de una pequeña foca bebé. Está diseñado en Japón como el primer “robot terapéutico” que interactúa con las personas cambiando sus expresiones faciales y sonidos de acuerdo con la intensidad con la que se acaricia su pelaje. Miriam

* Sherry Turkle (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. USA: Basic Books.

ha encontrado en PARO a alguien que la escucha y que la entiende, que comprende su sufrimiento y la acompaña. Este robot fue creado para venderse en casas de retiro y hospitales.

Sherry Turkle (Nueva York, 1948) lleva más de 30 años estudiando las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial. Su formación como socióloga y psicóloga la ha llevado a ser la directora de la Iniciativa de Tecnología y el Yo en el Massachusetts Institute of Technology (MIT),¹ desde donde dirige investigaciones sobre la forma en la que nos relacionamos con la tecnología. En su último libro *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*² detalla la investigación que ha realizado en los últimos años y

83

¹ Su título, en inglés: Director, MIT Initiative on Technology and Self.

² Una posible traducción al título original en inglés sería: Juntos pero solos: ¿Por qué esperamos cada vez más de la tecnología y menos de nosotros?

concluye que actualmente las personas se sienten solas y añoran la compañía de los demás, y buscan satisfacer esta necesidad a través de las nuevas tecnologías, que generan la ilusión de estar interconectados. Es por ello que el sueño de que en el futuro los robots con inteligencia artificial serán mejores compañeros que nuestros pares, cada día cobra más fuerza en la sociedad estadounidense.

84 El libro, dividido en dos partes, revisa primero el “momento robótico”, los avances en robots con inteligencia artificial, y su relación emocional con las personas, para después compararlo con las consecuencias que trae la inmensa capacidad de interconexión que nos ofrecen los dispositivos móviles.

ROBOTS ¿VIVOS?

Actualmente existen robots diseñados para ayudar a reducir la soledad de los adultos mayores en las casas de retiro o acompañar a los niños mientras sus padres regresan del trabajo. Con distintas cualidades “humanas” como respuestas programadas, capacidad de aprendizaje y de establecer relaciones, los robots pueden convertirse en compañeros de las personas.³ La investigación de Turkle

explora la fisonomía de estas relaciones y sus posibles consecuencias a largo plazo.

A través de estudios clínicos y de laboratorio, con más de 450 participantes, niños en su mayoría, ha observado la relación que puede establecerse entre los robots y los individuos. Entre sus conclusiones destaca que las personas buscan entablar relaciones con estos dispositivos tecnológicos porque necesitan de la atención y acompañamiento que parecen brindar.

Turkle reporta que los niños que conviven con robots inteligentes se cuestionan sobre sus sentimientos y emociones. Leah, de nueve años, cuando juega con un Furby⁴ comenta la dificultad para quitarle las baterías, “Es difícil apagarlo cuando está hablándome” (p. 38). Los robots emulan necesidades de afecto, además de cuidados como alimentación y descanso, lo que le da a los niños la sensación de que están cuidando a un “ser”. Aun cuando los participantes de los estudios reconocen que un Furby es un juguete y que funciona a través de programación y baterías, los niños se preguntan (y se angustian) por su posible muerte o desprogramación. Encuentran en la acción de cuidar y mantener “contento” a un robot, una contraprestación de afecto.

³ El robot de Sony, AIBO, simula ser un perro. Muestra empatía por los sentimientos de sus amos, aprende trucos, puede hablar e incluso puede recargar su batería por su cuenta. No requiere ninguno de los cuidados que exige el tener un perro como mascota, pero ofrece muchas de sus ventajas y comportamientos.

⁴ Pequeños robots desarrollados por Hasbro que, como se explica en el video promocional, “tienen una mente propia y puedes desarrollar su propia personalidad”. Pueden aprender a relacionarse con sus dueños, mostrando cualidades humanas como hambre, sueño, malestar y felicidad.

A través de numerosos ejemplos, la doctora Turkle afirma que niños y adultos de distintos estratos sociales, encuentran gran satisfacción en la posibilidad de relacionarse con un robot, de sentirse identificados y amados. Estos robots sociales son predecibles y no defraudan a sus cuidadores. A pesar de que todavía no tienen la tecnología suficiente para ayudar en las labores de la casa o cuidar a los niños, son confiables en cuanto a sus respuestas. Asegura que estos dispositivos presentan la posibilidad de escapar de las relaciones humanas con sus comportamientos impredecibles y su correspondiente carga de frustración y decepción. Para los niños, los robots sirven para llenar los huecos que han dejado las personas ausentes en sus vidas: Rain, una niña de diez años que pudo interactuar con el robot social Kismet⁵ en los laboratorios del MIT, habla del abandono de su padre y afirma: “Si Kismet pudiera vivir conmigo en mi casa, yo nunca me iría, nunca. Le dejaría jugo en la mañana y le haría una cama muy cómoda” (p. 95). Sin embargo, este escape impide y limita la capacidad para mantener relaciones humanas realistas, donde “debemos aceptar a los otros en su complejidad. Cuando imaginamos a un robot como un compañero verdadero, no es necesario hacer todo ese

trabajo” (p. 55). La necesidad de hablar con máquinas, como los robots sociales, responde más bien a la reticencia a entablar conversaciones y relaciones con las demás personas.

Alan Turing en 1950 describía las características que debía tener una máquina para ser considerada inteligente. Si una persona puede mantener una conversación con una máquina sin darse cuenta de que se trata de un robot, se habrá superado el test de Turing. Pero Sherry Turkle explica, como resultado de su investigación, que hacemos un esfuerzo inconsciente para convivir con las máquinas, y que no es necesario que éstas iguallen la inteligencia humana para que se establezcan relaciones significativas. Basta con que las expresiones y las respuestas de los robots a los estímulos sean lo suficientemente “reales” para que se les reconozca como vivos. Dejan de parecer objetos inanimados y permiten establecer relaciones al obviar sus limitaciones. “Si un Tamagotchi⁶ te hace amar, y tú sientes que te ama de vuelta, está lo suficientemente vivo para ser una criatura. Está lo suficientemente vivo como para compartir una parte de tu vida” (p. 31).

⁵ Kismet es un robot social desarrollado por el Proyecto de Máquinas Sociales del MIT. Es un robot antropomórfico que conversa con las personas con interacción cara a cara.

⁶ El diccionario Oxford de lengua inglesa define Tamagotchi como: juguete electrónico que muestra la imagen de una criatura que debe ser cuidada y que responde a su amo como si fuera una mascota.

INTERCONECTADOS

Los jóvenes adolescentes y los adultos que han participado en las investigaciones de la doctora Turkle, viven “conectados” con sus dispositivos móviles. Esta conexión se da con sus amigos, sus parejas, sus jefes o compañeros de trabajo. Pero esta comunicación es, según la autora, como la relación con los robots: sólo una ilusión que ayuda a evitar las relaciones humanas cara a cara.

86 La capacidad de interconexión que ofrecen los teléfonos y dispositivos móviles, permite a los jóvenes investigar y experimentar con diferentes identidades, tanto en los mundos virtuales como en la vida cotidiana. Las redes sociales y comunidades en línea dejan a los jóvenes conocer y adoptar nuevas ideas o identidades. Lo que Erik Erikson llama un *moratorium*, “Espacio en el tiempo, relativamente libre de consecuencias para hacer lo que los adolescentes necesitan hacer: enamorarse y desenamorarse de las personas y las ideas” (p. 152).

La comunicación a través de mensajes de texto y redes sociales entre estos adolescentes es intensa. Sufren ansiedad si tienen que estar separados de su teléfono, tienen miedo a no recibir la información en cuanto es generada. Al mismo tiempo, estar presente en redes sociales como Facebook, los obliga a diseñar una identidad que sea aceptada por todos sus amigos y conocidos. Algunos de los ejemplos que presenta la investigación señalan cómo la necesidad de pertenecer

los lleva a construir una imagen artificial que no necesariamente se parece a quienes son ellos: Mona, de 14 años, recién llegada a Facebook se enfrenta con un nuevo reto, preocupada porque su vida social no pueda parecerle interesante a los demás, se pregunta: “¿Qué tipo de vida personal debería decir que tengo?” (p. 180).

Los adultos tampoco escapan a la presión social de esta interconexión. Los profesionistas necesitan estar en constante control de sus comunicaciones, contestando correos electrónicos y solicitudes vía mensaje de texto durante sus vacaciones o en el tiempo que pasan en privado con su familia. Cada vez les es más difícil pasar tiempo *desconectados*.

Esta conexión constante con los demás, dice Turkle, es engañosa. Porque la comunicación a través de estos dispositivos les permite a las personas distanciarse de los demás. Las conversaciones a través de mensajes de texto son controladas, pueden ser editadas e incluso ser realizadas por otra persona. Las redes sociales permiten evadir las conversaciones incómodas e incluso ignorar los sentimientos de los demás. La conexión constante con otras personas responde no sólo a las prácticas sociales establecidas, sino al sueño de los individuos de: “nunca estar solos y siempre en control. Esto no puede suceder cuando uno se encuentra cara a cara con una persona. Pero puede conseguirse con un robot o al deslizarse a través de los portales de la vida digital” (p. 157).

Estas tecnologías nos permiten mantener una distancia de las demás personas suficiente para poder evitar las relaciones cara a cara, pero también suficiente para sentirse parte de una comunidad.

CONECTADOS, PERO SOLOS

El título *Alone Together* busca argumentar la contradicción en las prácticas sociales que Turkle ha observado en la sociedad estadounidense durante un poco más de tres décadas. Presenta una preocupación sobre el futuro de la comunicación y las relaciones interpersonales entre los individuos, y provee ejemplos suficientes para argumentar su evaluación. Sin embargo, no presenta sustento teórico, haciendo sólo referencias a distintos autores. En un intento de divulgación, por presentar sus ideas de manera clara y convincente, omite los detalles fundamentales de un producto de investigación académico. No presenta un marco teórico conceptual ni hace una revisión del estado del arte, es decir, referencias a estudios anteriores sobre la materia.

Aunque presenta anotaciones metodológicas en las que habla del número de entrevistas y conversaciones con personas, no muestra las herramientas de medición y de codificación de las entrevistas. En la presentación de la investigación describe su estudio como una “etnografía íntima” sin describir precisamente de qué se trata.

Los testimonios y ejemplos que usa para demostrar sus argumentos aparecen subjetivos y elegidos para reforzar sus propias ideas. Todos los entrevistados y ejemplos recuperados en el libro sustentan y demuestran las hipótesis presentadas por Turkle desde la introducción. No muestra testimonios o entrevistas en los que los individuos pudieran contradecir la tesis principal del texto; tampoco se hace explícito en ningún momento si estos testimonios existieron o no. Del mismo modo, la autora refiere durante la investigación al contexto de niños y adolescentes entrevistados que provienen de familias donde los padres —por distintas circunstancias— se encuentran ausentes y a los que se sienten inseguros, pero no refiere a aquellos con familias “estables” y con autoestima saludable.

Es importante destacar que, aunque la autora hace énfasis en que los resultados de sus estudios derivan de las entrevistas con niños y adultos de distintos estratos sociales, tampoco detalla de cuáles son ni de qué contexto geográfico. Aun así, es posible inferir es que su investigación está inmersa en el contexto de los jóvenes y adultos que viven en Estados Unidos, y que no necesariamente puede extrapolarse a otras regiones y culturas.

Sin embargo, la autora sí aporta material suficiente que permite concluir, primero, que la relación entre las personas y los robots sociales no sólo es factible y deseada por una parte de la población, sino que además es muestra

de las deficiencias sociales en las que se relacionan los individuos en ese contexto determinado. Además, también señala que la dependencia a las redes sociales y dispositivos móviles que sufren los individuos estudiados, está impidiendo que las personas tengan relaciones significativas en el plano real.

Independientemente de las omisiones teóricas y académicas, *Alone Together* logra documentar cómo las nuevas tecnologías, los dispositivos inteligentes y móviles, están afectando la forma en la que nos comunicamos y nos relacionamos con el resto de la sociedad. Turkle encuentra que, “Cuando la tecnología es un síntoma, nos desconecta de nuestros problemas reales” (p. 283).

Esta obra, abre una brecha para seguir estudiando y profundizando sobre cómo nuestras relaciones interpersonales se han modificado y, tal vez, limitado por nuestra dependencia a la información. De la misma manera, muestra cómo los jóvenes están viviendo sus procesos de socialización y creación de identidad con las nuevas herramientas, que presentan

retos y posibilidades para las futuras sociedades. Al final, logra transmitir la idea de que cada día, como sociedad, esperamos más de la tecnología y menos de nuestros pares, lo que presenta muchos retos para la socialización en el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Massachusetts Institute of Technology (MIT). (s/f). *Kismet*. [<http://bit.ly/16HIWFi>], fecha de consulta: febrero de 2013.
- (2012). *Sherry Turkle*. [<http://bit.ly/12LhmAx>], fecha de consulta: febrero de 2013.
- Oxford University Press. (s/f). *Oxford Dictionaries Online*. [<http://bit.ly/12LhJet>], fecha de consulta: febrero de 2013.
- Squidoo*. (2012). 2012 Furby: Meet the New Furbies. [<http://bit.ly/191JbrS>], fecha de consulta: febrero de 2013.
- Turkle, S. (2011). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. USA: Basic Books.
- (2012). Sherry Turkle: ¿Conectados pero solos? *TED Talks*, abril [<http://bit.ly/16Hmw5T>], fecha de consulta: febrero de 2013.