



Sociedad de la información y educación: El aprendizaje de las tecnologías de la información y la Comunicación bajo una perspectiva dialógica

María de los Ángeles Serrano Alfonso

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA

DEPARTAMENTO DE TEORÍA SOCIOLÓGICA, FILOSOFÍA DEL DERECHO
Y METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Programa de Doctorado en Sociología (Bienio 2000-2002)

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN, Y EDUCACIÓN:

EL APRENDIZAJE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN BAJO UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA

Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Sociología

Presentada por: María de los Ángeles Serrano Alfonso

Directora: Lidia Puigvert i Mallart

Codirectora: Ainhoa Flecha Fernández de Sanmamed

Barcelona, setiembre de 2014

A mis padres, Felipe y Felipa, porque siempre han luchado por la educación de sus hijas. A mis hermanas, Ana y Silvia, por todo el apoyo recibido a lo largo de estos largos años.

A las fantásticas: Laura, Lena y Ana. Vuestra amistad ha conseguido que pueda hacer el click hacia nuevos sueños.

A Iñaki, Olga, Victori, Adriana, Gisela y Lena por todas las conversaciones compartidas en nuestros "sociosopars". Quants canvis tan profunds i intensos hem viscut!

A Ramón, Rosa, Lúdia, Ainhoa, Marta y demás compañeros y compañeras del CREA. La ciencia e ilusión con la que trabajan cada día a día son motivos para creer y confiar en la transformación del mundo.

A Adelaida, Bernat, Eli, Lory, Miquel, Montse, Tatiana, y demás personas del Raconet porque me enseñan cada día cómo conseguir que los sueños se hagan realidad en la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí.

A Miqui, Oscar, Cristina, Jordi, Dani, Roger, Bea, Andreu y a todas las personas voluntarias que con su entrega y dedicación hacen posible este proyecto tecnológico de éxito.

A Jose, Mariano, Pablo, M. Carmen, Sergio, Xavi, Josep, Amelia, Esmeralda, Pedro y a las miles de personas participantes que año a año pasan a alfabetizarse mediáticamente por el Punto Ómnia. Sois el corazón y el sentido de esta tesis.

A Pato.

RESUMEN

Esta tesis doctoral analiza los elementos del aprendizaje dialógico que, aplicados a los procesos de alfabetización mediática, consiguen superar la fractura digital y generar una mayor participación y transformación social en personas adultas participantes.

Para la consecución de este objetivo, se ha realizado un estudio de caso, bajo el paradigma de la metodología comunicativa, y desarrollado en el Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora- Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí. Este Punto Ómnia es un proyecto de acceso a las tecnologías gestionado desde el 1999 por personas adultas en procesos de educación básica y donde se lleva a cabo una alfabetización mediática basada en los principios del aprendizaje dialógico. Éste está logrando que personas adultas no sólo aprendan las tecnologías sino también se empoderen socialmente, consiguiendo una mayor participación y transformación social.

Los principales resultados del estudio de caso muestran que su éxito está fundamentado en dos pilares principales. Por un lado, un proceso de alfabetización mediática que parte del diálogo igualitario como base de las interacciones de aprendizaje entre personas adultas para conseguir unos resultados académicos de excelencia. Por otro lado, la existencia de mecanismos de participación basados en pretensiones de validez y que facilitan la inclusión de las voces de las propias personas adultas en la gestión del Punto.

La estructura de la tesis doctoral está organizada en cinco bloques. El primero presenta el estado de la cuestión donde, por un lado, se define los cuatro elementos básicos que delimitan esta tesis doctoral: Sociedad de la Información, tecnologías de la información y la comunicación, educación de personas adultas y fractura digital y, por otro lado, introduce el concepto y las dimensiones de la alfabetización mediática. En el segundo se exponen las preguntas de investigación, los objetivos e hipótesis de la presente tesis doctoral. Además, se explica la metodología y la estrategia analítica seguida así como se detalla el trabajo de campo realizado. El tercer bloque revisa las principales contribuciones realizadas desde el discurso postmoderno y la perspectiva transformadora a la apropiación de las tecnologías en la actual Sociedad de la Información. El cuarto bloque, describe el contexto de aprendizaje del estudio de caso y recoge los resultados del análisis del trabajo de campo. Finalmente, el quinto bloque sistematiza las conclusiones que corroboran la hipótesis principal y las sub-hipótesis planteadas.

SUMMARY

This doctoral dissertation analyses the elements of the dialogical learning that, applied to the media literacy processes, achieve to overcome the digital divide and to generate greater social participation and transformation in adult participants.

For the consecution of this objective, a case study has been carried out, under the paradigm of the communicative methodology, and developed at the Omnia Point of the Association of Participants Ágora – La Verneda-Sant Martí Adult School. Omnia Point is a technology access project managed since 1999 by adult people in processes of basic education, where media literacy is carried out based on the principles of dialogic learning. This methodology allows adult people not only to learn technologies, but also to socially empower, hence achieving a greater social participation and transformation.

The main results of the case of study show that its success is founded on two mainstays: on the one hand, a process of media literacy with the egalitarian dialogue as base for the learning interactions among the adult people to achieve results of academic excellence; on the other hand, the existence of participation mechanisms based on pretensions of validity and which facilitate the inclusion of the voices of the adult people themselves in the management of the Omnia Point.

The structure of the doctoral dissertation is organized in five sections. The first one presents the state of the art: the four basic elements of this doctoral dissertation are defined –information society, information and communication technology, adult education and digital divide–, and the concept and dimensions of media literacy are introduced. In the second section, the questions of research, objectives and hypothesis of this doctoral dissertation are expounded. Besides, the methodology and analytical strategy followed are explained, as well as the field work performed. The third section reviews the main contributions from the postmodern discourse and the transforming perspective to the appropriation of technologies in the current information society. The fourth section describes the case of study context of learning and gathers the results of the field work analysis. Finally, the fifth section systematizes the conclusions corroborating the main hypothesis and sub-hypothesis considered.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

SUMMARY

INTRODUCCIÓN

BLOQUE I: ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.	CONCEPTOS	19
1.1.	Sociedad de la información	19
1.1.1.	Revolución tecnológica.....	21
1.1.2.	Economía global.....	22
1.1.3.	Transformaciones del Estado	24
1.1.4.	De la Sociedad de la Información a la Sociedad Red	24
1.1.5.	Fases de la Sociedad de la Información: Dualización Social y Sociedad de la Información para todos y todas.....	26
1.2.	Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	29
1.2.1.	Características de las tecnologías de la información y la comunicación	30
1.2.2.	Internet y el ciberespacio	30
1.2.3.	Las tecnologías no existen al margen de las personas	33
1.3.	Exclusión social y fractura digital	36
1.3.1.	El concepto de fractura digital	36
1.3.2.	Acceso físico o material	39
1.3.3.	Acceso motivacional	41
1.3.4.	Acceso a competencias.....	41
1.3.5.	Acceso al uso de las tecnologías	43
1.4.	Educación de personas adultas	44
1.4.1.	Concepto de persona adulta participante	45
1.4.2.	Modelos de educación de personas adultas	46
1.4.3.	Modelo social y aprendizaje dialógico.....	49
2.	ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	55
2.1.	Introducción al concepto de alfabetización mediática.....	55
2.2.	Evolución de los conceptos de alfabetización: de la alfabetización a la alfabetización digital	58
2.3.	Evolución de los conceptos de alfabetización: de la alfabetización digital a la alfabetización mediática	61
2.4.	Dimensiones de la alfabetización mediática	63
2.4.1.	Acceso	63
2.4.2.	Análisis.....	64
2.4.3.	Evaluación	64
2.4.4.	Creación de contenidos	66
2.5.	Alfabetización mediática y participación social.....	67

BLOQUE II: HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

3.	PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	73
3.1.	Preguntas de investigación.....	73
3.2.	Objetivo general de la investigación	73
3.3.	Hipótesis general de la investigación	74
3.4.	Sub-objetivos de la investigación.....	74
3.5.	Sub-hipótesis de la investigación.....	75
3.6.	Esquema conceptual del objeto de estudio	76
4.	PARADIGMA METODOLÓGICO.....	77
4.1.	Metodología comunicativa.....	77
4.2.	Estrategia analítica y técnicas de recogida de información	80
4.2.1.	Estrategia analítica	80
4.2.2.	Técnicas de recogida de información	82
4.3.	Análisis de la información	87
4.3.1.	Columnas: aprendizaje dialógico, dimensiones de la alfabetización mediática, dimensiones de participación y transformación social.....	88
4.3.2.	Filas: factores excluyentes y factores transformadores.....	90

BLOQUE III: MARCO TEÓRICO

5.	CORRIENTES TEÓRICAS.....	93
5.1.	El discurso postmoderno: las tecnologías como control social.....	94
5.1.1.	Jean Baudrillard.....	95
5.1.2.	Paul Virilio.....	109
5.1.3.	Giovanni Sartori.....	111
5.1.4.	Zygmunt Bauman	119
5.1.5.	Críticas al discurso postmoderno	123
5.2.	Teorías de la transformación: las tecnologías como posibilitadoras del cambio social	125
5.2.1.	Pierre Lévy	126
5.2.2.	Noam Chomsky.....	146
5.2.3.	Aportaciones de las teorías de la transformación.....	153

BLOQUE IV: EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA. EL EJEMPLO DEL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA

6.	ESTUDIO DE CASO: EL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA. EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE	157
6.1.	El programa “Xarxa Òmnia”.....	157
6.2.	La Asociación de personas participantes Ágora de la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí	160
6.2.1.	El aprendizaje dialógico.....	162
6.2.2.	La participación democrática.....	162
6.2.3.	El desarrollo comunitario	167
6.3.	El Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora	170

6.3.1.	La inclusión de la participación democrática en la gestión del Punto Ómnia.....	172
6.3.2.	La formación en tecnologías en el Punto Ómnia.....	174
6.3.3.	El impacto del Punto Ómnia en la alfabetización mediática y en la educación de personas adultas	177
7.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO: EL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA	179
7.1.	Participación social.....	180
7.1.1.	La inclusión de las voces de las personas participantes en la gestión del Punto: la fuerza de los argumentos.....	180
7.1.2.	Participando en todo el proceso de toma de decisiones.....	184
7.1.3.	Una participación que genera excelencia.....	188
7.1.4.	Demandas que responden al proceso de alfabetización mediática y superan la fractura digital.....	190
7.2.	Interacciones de aprendizaje y diálogo igualitario.....	204
7.2.1.	Fomentando las interacciones en el aula entre las propias personas adultas en procesos de alfabetización mediática	204
7.2.2.	Fomentando las interacciones en el aula entre las personas adultas en procesos de alfabetización mediática y las personas voluntarias.....	207
7.2.3.	Diálogo igualitario como base de las interacciones de aprendizaje.....	208
7.3.	Dimensión instrumental de excelencia	212
7.3.1.	Planteamiento educativo que busca el éxito educativo	212
7.3.2.	De analfabetas tecnológicas a alfabetizadas mediáticamente: el proceso	214
7.4.	Transformación social	232
7.4.1.	De analfabetas tecnológicas a alfabetizadas mediáticamente: el resultado	232
7.4.2.	Transformaciones individuales	234
7.4.3.	Transformaciones sociales: impacto social	238
7.5.	A modo de conclusión del apartado de resultados	240

BLOQUE V: CONCLUSIONES

8.	CONCLUSIONES	245
8.1.	Elementos socioeducativos que potencian una mayor alfabetización mediática entre personas participantes que parten de una situación de fractura digital.....	245
8.2.	Alfabetización mediática en entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico que permiten superar la fractura digital y contribuyen a una mayor participación y transformación social	246
8.2.1.	Superación de la fractura digital.....	247
8.2.2.	Participación social	247
8.2.3.	Transformación social	248
8.3.	Prospectiva.....	249

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

¡Pero cómo vamos a ir por las autopistas de la información si aún vamos por caminos de cabras! (Persona participante, 1999)

En el 1999, muchas personas adultas se encontraban en una situación de exclusión social por no tener acceso a las entonces Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, herramienta principal para poder ser incluido o incluida en la Sociedad de la Información.

Pero ya entonces, iniciativas procedentes desde las bases sociales complementaban las iniciativas políticas que, a nivel global, se estaban llevando a cabo para poder facilitar el acceso a esas Nuevas Tecnologías, reivindicando una Sociedad de la Información para Todos y Todas (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001).

Estas iniciativas han dado lugar a la generación de proyectos tecnológicos que están facilitando no sólo el acceso a las “autopistas de la información” sino desarrollar procesos de alfabetización mediática que permite que personas adultas procedentes de situaciones de fractura digital adquieran las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse, autónoma y conscientemente, en los nuevos entornos comunicativos (digitales, globales y multimedia) de la Sociedad de la Información (Comisión Europea, 2011).

La presente tesis doctoral analiza uno de estos proyectos tecnológicos: el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora. Este Punto Ómnia, gestionado desde el 1999 por personas adultas en procesos de educación básica, lleva a cabo una alfabetización mediática basada en los principios del aprendizaje dialógico que permite que personas adultas que parten de una situación de fractura digital no sólo aprendan las tecnologías de la información y la comunicación sino también se empoderen socialmente, logrando una mayor participación y transformación social.

En este sentido, la investigación planteada a lo largo de la presente tesis doctoral se ha orientado para dar respuesta a dos preguntas básicas. Por un lado, analizar cómo los elementos socioeducativos incluidos en el aprendizaje dialógico están potenciando un mayor aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación (alfabetización mediática) entre las personas adultas que parten de una situación de fractura digital. Y, por otro lado, mostrar

cómo estos elementos están consiguiendo no sólo la superación de la fractura digital y el mayor aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación (alfabetización mediática) sino también una mayor participación y transformación social.

La estructura de esta tesis doctoral está organizada en cinco grandes bloques. El primer bloque establece y define el estado de la cuestión sobre el que se fundamenta esta tesis doctoral. Este primer bloque se ha dividido en dos capítulos: conceptos y alfabetización mediática. El primero, conceptos, recoge y define los cuatro elementos básicos que delimitan esta tesis doctoral: Sociedad de la Información, tecnologías de la información y la comunicación, educación de personas adultas y fractura digital. El segundo capítulo, alfabetización mediática, sistematiza las contribuciones realizadas desde la investigación científica actual alrededor del concepto y las dimensiones de la alfabetización mediática, tema central alrededor del cual gira esta investigación.

En el segundo bloque, hipótesis y metodología de trabajo, se definen las preguntas de investigación, los objetivos y sub-objetivos así como las hipótesis y sub-hipótesis. Además, se explica la metodología y la estrategia analítica seguida así como se detalla el trabajo de campo realizado. El tercer bloque, marco teórico, revisa las principales contribuciones realizadas desde el discurso postmoderno y la perspectiva transformadora en el análisis de las causas y consecuencias sociales de la Sociedad de la Información, en general, y de la alfabetización mediática, en particular.

El cuarto bloque describe el contexto de aprendizaje del estudio de caso y recoge los resultados del análisis del trabajo de campo llevado a cabo, centrado en la experiencia en alfabetización mediática que acontece en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí. Finalmente, el quinto bloque recoge las conclusiones de la tesis que corroboran la hipótesis principal y las sub-hipótesis planteadas.

BLOQUE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. CONCEPTOS

En este primer bloque se definen los principales conceptos que fundamentan esta tesis doctoral así como se establece el estado de la cuestión sobre el tema principal de investigación, la alfabetización mediática. Para facilitar su exposición, este primer bloque se ha dividido en dos capítulos. En este primer capítulo se va proceder a definir los cuatro elementos básicos que delimitan esta tesis doctoral: Sociedad de la Información, tecnologías de la información y la comunicación, educación de personas adultas y fractura digital. Para cada uno de ellos, se sistematiza las definiciones internacionalmente acordadas, se presentan sus características principales así como se introducen las perspectivas de futuro que se apuntan y desde las que ya se trabajan desde la comunidad científica.

1.1. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Una sociedad nueva requiere nuevos paradigmas. Si se busca el término “paradigma” en un diccionario de Sociología (Giner, Lamo de Espinosa, Torres, 1998), éste remite directamente a la obra de Thomas S. Khun, *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), quien lo emplea como un concepto para estudiar los procesos de cambio científico o revolución científica. Según Khun (1962) el concepto de paradigma puede entenderse como:

[...] una teoría en sentido amplio y la visión de la realidad que es objeto de esa teoría y que se obtiene con ella, como los problemas de investigación que son planteables en ese marco y las soluciones aceptables (Giner et al. 1998: 554 – 555).

De acuerdo a la primera parte de la definición proporcionada, en el concepto de paradigma se incluirían todas las transformaciones que han significado cambios cualitativos en la estructura social. Para la definición de los cambios producidos en nuestras actuales sociedades, Manuel Castells (1999) reduce más aún esta amplia noción de paradigma al concepto de paradigma tecnoeconómico. Por dicho paradigma, Castells entiende:

[...] un grupo de innovaciones técnicas, organizativas y gerenciales interrelacionadas, cuyas ventajas se van a encontrar no sólo en una nueva gama de productos y sistemas, sino en su mayoría en la dinámica de la estructura del coste relativo de todos los posibles insumos (inputs) para la producción. En cada nuevo paradigma, un insumo particular o un conjunto de ellos puede describirse como el factor clave de ese paradigma, caracterizado por la caída de los costes relativos y la disponibilidad universal (Castells 1999: 87).

El “grupo de innovaciones técnicas, organizativas y gerenciales interrelacionadas” a las que se refiere Castells en esta definición tienen su origen en la década de los setenta cuando, a las crisis económicas de los años 73 y 76, se unen profundas reestructuraciones en el ámbito sociopolítico y se produce la explosión de las tecnologías de la información que hasta entonces habían tenido sólo aplicaciones comerciales y militares. En concreto, Castells (1999) habla de cinco grandes transformaciones:

- a) Revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información y que está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado.
- b) Economía global: las economías se hacen interdependientes y se introducen nuevas formas de relaciones entre economía, Estado y sociedad.
- c) Derrumbamiento del estatismo soviético y todo lo que ello implica: desaparición del modelo comunista y reestructuración de la geopolítica global.
- d) Proceso de transformación de la condición de las mujeres: de lo que se deduce una redefinición de las relaciones entre hombres y mujeres, la sexualidad y la personalidad.
- e) Crisis de legitimidad en las formas tradicionales de representación política: provoca la aparición de nuevos movimientos sociales y de la noción de identidad como fuentes fundamentales de significado social.

Como se observa, estas transformaciones afectan a todos los ámbitos de la estructura social, es decir, al sistema político, económico y simbólico. Se inicia

en este momento la transición hacia un nuevo tipo de sociedad: pasamos de la Sociedad Industrial a un nuevo paradigma social que está recibiendo numerosos nombres: Sociedad Post-industrial (Bell, 1975), Sociedad del Riesgo (Beck, 1998) o Sociedad de la Información (Castells, 1999). En esta tesis se va a utilizar el término de **Sociedad de la Información** por ser el que más se ha difundido dentro de las ciencias sociales.

Según M. Castells (2000), Sociedad de la Información es:

By Information Age I refer to a historical period in which human societies perform their activities in a technological paradigm constituted around microelectronics-based information/ communication technologies, and genetic engineering. It replaces/subsumes the technological paradigm of the Industrial Age, organized primarily around the production and distribution of energy (Castells 2000: 5-6).

[Por Sociedad de la Información me refiero al período histórico en el cual las sociedades humanas transformaron sus actividades hacia un paradigma tecnológico constituido alrededor de las tecnologías de la información y la comunicación, basadas en tecnologías microelectrónicas y la ingeniería genética. Éste reemplaza/ substituye al paradigma tecnológico de la Sociedad Industrial, organizada principalmente alrededor de la producción y distribución de energía]¹

1.1.1. Revolución tecnológica

El elemento fundamental en este paradigma es la información. Castells (1999) diferencia entre “información” y “conocimiento”. Castells entiende por “conocimiento” los hechos o ideas resultado de un juicio razonado que se transmite mediante el uso de algún medio de comunicación, mientras que por “información” se refiere más a los datos organizados y comunicados (Castells, 1999). Entre ambos términos, prefiere el término “información” por ser un concepto más concreto que el de “conocimiento”.

Pero la clave no es la acumulación de información ni, incluso, el acceso a ella, sino que lo que realmente importa es la selección de la información más

¹ Todas las traducciones realizadas en el marco de la presente tesis doctoral son traducciones propias.

relevante para cada momento y en su procesamiento para utilizarla adecuadamente a cada situación. Es decir, la aplicación de ese conocimiento e información a la generación de nuevo conocimiento y más información. Lo específico es la conversión de la mente humana en una fuerza productiva directa y la constitución de la información como fuente de productividad o materia prima que debe ser generada, procesada y transmitida.

En este sentido, y como consecuencia, ya no se puede decir que quien tiene la información tiene el poder ya que cada vez más personas tienen acceso a ella. Eso significa que la información se democratiza, a pesar de la existencia de numerosos grupos de poder que monopolizan los canales de información justificados por “teóricos” postmodernos con la intención de evitar el acceso de todas las personas a las tecnologías utilizando discursos de saturación de la información (Chomsky, 2001b).

La información es transmitida a través de un conjunto de tecnologías (Castells, 1999), que también constituye un elemento nuevo en nuestra sociedad. Las tecnologías se componen por:

- Internet como herramienta universal de comunicación interactiva.
- Uso de micro-ordenadores, ordenadores personales, ordenadores portátiles, teléfonos inteligentes, tabletas, I-Pads debido al paso de las tecnologías informáticas centralizadas a las tecnologías red y a los avances en nanotecnologías.
- Revolución biológica posible gracias al diseño y manipulación de los organismos vivos, incluidas partes humanas.

1.1.2. Economía global

Como el proceso de información es una fuente de vida y de acción social, cada dominio de nuestro sistema eco-social se transforma. Vivimos en una *nueva economía*, caracterizada por tres hechos fundamentales:

- Es informacional: es decir, la capacidad de generar conocimiento, procesar y gestionar la información determina la productividad y la competencia de toda clase de unidades económicas.

- Es global: esto es, tiene la capacidad de trabajar como una sola unidad a escala planetaria y en tiempo real. Muchos trabajos no son globales pero todas las economías están bajo influencia de la globalización.
- Trabaja en red: aparece una nueva forma de organización económica, la empresa-red. Es una red formada tanto por diferentes compañías, empresas asociadas a esas compañías y / o segmentos internos de las compañías. La unidad del proceso de producción no es la compañía, sino el proyecto de negocio. La compañía permanece por ser la unidad legal de acumulación financiera. Pero como el valor de la compañía depende en último lugar de su valor en el mercado, la unidad de capital acumulativo (la firma) se transforma en sí misma en un nodo dentro de la red global de los flujos financieros. Ejemplos de empresas-red los tenemos en Zara, modelo internacional de negocios pionero por adaptar su funcionamiento empresarial a las tecnologías, o IKEA que ha permitido la globalización de la marca y el abaratamiento de los muebles al basarse en un funcionamiento en red.

Este mercado financiero global trabaja sólo parcialmente de acuerdo con las reglas de mercado. La nueva economía es ciertamente capitalista, pero es una nueva rama de capitalismo cuyas reglas han cambiado substancialmente. Así, teniendo en cuenta estas características, definiríamos *nueva economía* como:

La nueva economía se puede definir como esa mezcla de crecimiento económico sin inflación, gracias a la aplicación de las nuevas tecnologías y a la eliminación global de las fronteras así como al libre movimiento de capitales (Estefanía 2001: 14).

Como consecuencia de la aplicación de las tecnologías de la información y la nueva economía, se producen cambios en el trabajo y en el empleo. La transformación más importante en este ámbito es la flexibilización del trabajo como forma predominante de manera de trabajar. Se entiende flexibilización como el proceso por el cual se descentraliza la actividad productiva y se facilita la movilidad laboral (Estefanía, 2001). Las compañías ya no tienen una infraestructura fija, con una plantilla de trabajadores/as dedicados a la realización de tareas determinadas sino que la compañía se reduce a su mínima expresión manteniendo sólo aquella estructura organizativa básica y

contrata o subcontrata empresas y /o trabajadores según las necesidades de producción que tiene. La flexibilidad da lugar a la construcción de nuevas formas de trabajo como trabajo a media jornada, trabajo temporal, auto-ocupación, trabajo informal o semi-informal, etc.

1.1.3. Transformaciones del Estado

El Estado también sufre transformaciones dramáticas: la debilidad del poder y de su credibilidad inducen a las personas a crear sus propios sistemas de defensa y representación alrededor de sus identidades. Los escándalos de corrupción y la dependencia de los medios de comunicación hacen, además, que el papel del Estado se deslegitime. De todas formas, el Estado no desaparece. Se adapta y transforma: por un lado, construye partenariados con otras naciones-estado y comparte soberanías para retener su influencia (EU, MERCOSUR, etc.), por el otro lado, resurgen las nacionalidades, las regiones y los gobiernos locales e, incluso, llega la descentralización a organizaciones no gubernamentales. El Estado en la Sociedad de la Información es un Estado red, esto es, un Estado compuesto por una importante red de compartimiento de poder y de los espacios de decisión entre las instituciones internacionales, multinacionales, nacionales, regionales, locales, no gubernamentales y las instituciones políticas tradicionales.

1.1.4. De la Sociedad de la Información a la Sociedad Red

Otra de las características de la Sociedad de la Información es la rapidez con la que los cambios tienen lugar. Por poner un ejemplo, tenemos la misma obra de Castells (1999). Desde el año 1996, año de publicación original de su obra cumbre, hasta el día de hoy, ha ido ampliando y concretando mucho más en su teoría. En concreto, ha introducido dos nociones importantes, la de “espacio de flujos” y de “red”, a su análisis estructural.

Por “espacio de flujos” se refiere a las posibilidades tecnológicas y organizativas de diseñar prácticas sociales sin una continuidad geográfica. Muchas funciones dominantes en nuestra sociedad están organizadas alrededor del espacio de flujos. Esto incluye también un número creciente de

prácticas sociales (como los movimientos sociales) y de redes interactivas personales.

Pero donde más se extiende es en la noción de “red”:

Una red es un conjunto de nodos interconectados. Un nodo es un punto donde la curva intersecciona consigo misma (Castells, 2000: 15).

Aunque las redes hace tiempo que existen, con la introducción de las tecnologías se han ampliado las ventajas de éstas como sistemas organizativos. Por un lado, las redes son formas organizativas más flexibles y adaptables. Por el otro, y por primera vez, se ha logrado la creación de un sistema de interacción entre los diferentes componentes de las redes basados en efectos “*feed-back*” que permiten la consecución de las metas establecidas por la propia red en cualquier parte del mundo.

Las redes no tienen centro por definición. Trabajan con la lógica binaria de exclusión /inclusión. Todo lo que está en las redes es útil y necesario para el mantenimiento de las redes. Lo que no está en las redes, no existe desde su propia perspectiva y, en consecuencia, puede ser o bien ignorado o bien eliminado. Algunos nodos son más importantes que otros, pero todos ellos se necesitan mientras están en la red. Los nodos incrementan su importancia por absorción de más información o por un procesamiento más eficiente. Por lo tanto, la relevancia y el peso relativo de los nodos no proviene de sus características específicas, sino de su habilidad para recibir de la red una mayor información (ser un punto central).

Las redes son formas sociales neutras. Procesan las metas para las que están programadas. Pero, ¿quién las programa? Los actores sociales. Así, hay un constreñimiento social para la asignación de metas a la red, pero una vez ésta está programada, impone su lógica a todos los miembros. Para asignar diferentes metas, los actores tendrán que cambiar la red desde fuera y destruirla mediante la creación de una red alternativa alrededor de valores alternativos. La velocidad y forma de las transformaciones estructurales de nuestra sociedad provienen de lo extendida introducción de redes de la información como formas organizativas predominantes.

La introducción de la noción de “red” hace que Castells (2000) modifique su definición de Sociedad de la Información y, en consecuencia, lo que entiende por ella. Para Castells (2000) ya no estamos en la Sociedad de la Información sino en la Sociedad Red:

We have entered a new technological paradigm, centered around microelectronics-based, information/communication technologies, and genetic engineering. In this sense what is characteristic of the network society is not the critical role of knowledge and information, because knowledge and information were central in all societies. Thus we should abandon the notion of “Information Society”, which I have myself used some times, as unspecific and misleading. What is new in our age is a new set of information technologies. I contend they represent a greater change in the history of technology than the technologies associated with the Industrial Revolution, or with the previous Information revolution” (Castells, 2000: 9-10).

[Hemos entrado en un nuevo paradigma tecnológico, centrado alrededor de la microelectrónica, las tecnologías de la información y la comunicación, y la ingeniería genética. En este sentido lo que es característico de la sociedad red no es el rol crítico del conocimiento y la información, porque el conocimiento y la información fueron centrales en todas las sociedades. Así deberíamos abandonar la noción de Sociedad de la Información, que yo había usado algunas veces, como inespecífica y engañosa. Lo que es nuevo en nuestra era es el conjunto de nuevas tecnologías. Afirmando que ellas representan un gran cambio en la historia de la tecnología respecto a las tecnologías asociadas con la Revolución Industrial, o con la Revolución de la Información previa].

1.1.5. Fases de la Sociedad de la Información: Dualización Social y Sociedad de la Información para todos y todas

La extensa producción teórica de M. Castells recoge también cambios en el análisis de la sociedad de la información. Mientras en el primer volumen de la *Era de la Información* Castells restringe el uso de la tecnología a segmentos cultos de las sociedades avanzadas y pronostica la exclusión de la mayoría de la humanidad durante mucho tiempo (Castells, 1999), sólo seis años después

en *La galaxia Internet* (Castells, 2001) dedica todo un capítulo a la geografía de Internet y la conectividad donde redefine este discurso y asegura que:

Así, la tendencia general parece apuntar hacia la desaparición de las diferencias en el acceso a Internet (Castells 2001: 280).

Aunque es cierto que sigue habiendo grandes colectivos e incluso zonas planetarias enteras cuyo acceso a las tecnologías de la información es todavía difícil, el mismo Castells apunta tendencias de cambio. Sin embargo, y como anteriormente se decía, no las hace explícitas sino que sólo se remite al análisis estructural del nuevo modelo social.

Las tendencias de cambio, si que han sido detectadas y teorizadas por otros autores y autoras. Flecha, Gómez y Puigvert (2010) distinguen dos fases dentro de la Sociedad de la Información con características e implicaciones sociales muy diferentes. Una primera fase de Dualización Social y una segunda de Sociedad de la Información para todos y todas.

Dualización social

La primera fase de Dualización Social tiene lugar en el último cuarto del siglo XX, cuando los grupos dominantes priorizaron la rápida introducción en la revolución informacional teniendo en cuenta sólo a los grupos sociales con recursos para hacerlo. Eso significó que muchos países y sectores sociales quedaron excluidos del proceso, lo que provocó una polarización de la estructura social.

La nueva economía hace aumentar la importancia de las ocupaciones con alto contenido de información y conocimiento en su actividad (personas incluidas) por un lado y, por el otro, hace crecer las ocupaciones precarias (personas explotadas) y el paro (personas excluidas). La sociedad se escinde en tres sectores: en el primero, se encontrarían personas con titulaciones, con puestos de trabajo estables y con alto procesamiento de información. En el segundo sector, dispondríamos de ocupaciones precarias para personas con bajas calificaciones. En el tercer sector, se encontraría la gente en situación de paro o en economías delictivas.

En esta fase y en referencia a las tecnologías de la información, hablamos también de fractura digital, es decir, de una fase en la que, a las nuevas desigualdades antes descritas, se añade la desigualdad creada respecto al acceso a la tecnología y la posibilidad de desarrollar la capacidad de procesar información. Las tecnologías están en manos de unos grupos de poder privilegiados que ocultan o incluso deciden quiénes las pueden usar y a cambio de qué. La dificultad estriba en que es esta elite cultural la que ha podido determinar los usos y hábitos de las tecnologías de la información (Castells, 2001).

Sociedad de la Información para todos y todas

La segunda fase de la Sociedad de la Información entra en vigor en los inicios del siglo XXI. Según Flecha, Gómez y Puigvert (2010), dos dinámicas provocan el paso de la primera a la segunda fase: por un lado, la extensión del capitalismo informacional a nuevos países y sectores. Por otro lado, las pretensiones de los países excluidos y de los movimientos sociales igualitarios que llevan a la reivindicación de una Sociedad de la Información para todos y todas. Se produce un mayor acceso a las tecnologías gracias a la infinidad de actuaciones políticas y acciones sociales que se centran en democratizarlas y ampliarlas a toda su ciudadanía.

Igualmente, las empresas que ya han realizado su revolución informacional interna generan beneficios y ocupación, llegándose a poder invertirse la tendencia de paro propia de la fase anterior. La necesidad de personas especialistas en el uso de las tecnologías de la información hace que los países se planteen sus políticas de inmigración. Dicha demanda es una más de las que muchos movimientos sociales y ONG estaban planteando para la superación de la exclusión social. La Sociedad de la Información para Todos y Todas es un contexto en el que se lucha para superar o disminuir algunas de las peores desigualdades existentes en la fase anterior.

1.2. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Información y tecnologías constituyen dos pilares fundamentales en el paradigma social anteriormente definido como Sociedad de la Información. Mientras que la gestión de la información es la materia prima, las tecnologías de la información y la comunicación constituyen el elemento característico que permite el procesamiento y transmisión de ésta, configurando un mapa global formado por redes, nodos y flujos de información. Castells (1999) define tecnología como:

[...] el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible (Castells, 1999: 56).

Por informacional, en cambio, entiende:

[...] el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico (Castells, 1999: 47).

Por lo tanto, por **tecnología de la información** se va entender el conjunto de técnicas que permiten la generación, procesamiento y transmisión de la información en el modelo social denominado Sociedad de la Información. En ellas se incluyen tanto las tecnologías de la microelectrónica, como de la informática (máquinas y software), las telecomunicaciones (radio, televisión), la optoelectrónica y la ingeniería genética (Castells, 1999).

Precisamente, el paso a esta sociedad viene marcado por una revolución tecnológica. La investigación en el ámbito militar y universitario hace que durante las décadas de los sesenta y setenta se produzcan importantes innovaciones en los tres principales campos tecnológicos: la microelectrónica (circuitos integrados), los ordenadores (chip) y las telecomunicaciones (Internet). Estas innovaciones van a permitir que la fabricación de componentes tecnológicos sea muy asequible y que, además, su calidad vaya en aumento a medida que se van mejorando. Un importante acontecimiento va a generar que las tecnologías de la información salten de los ámbitos en los que se estaban desarrollando: las crisis económicas de los setenta hacen necesaria una reestructuración socioeconómica donde las tecnologías, por su asequibilidad y

las múltiples aplicaciones comerciales y civiles, van a constituir una base fundamental y van a condicionar los usos y trayectorias de las décadas posteriores.

1.2.1. Características de las tecnologías de la información y la comunicación

Las tecnologías de la información se caracterizan por su influencia en todos los ámbitos de actuación humana. Debido a que la información es una parte integral de la actividad humana, las tecnologías, como elementos que permiten la gestión de la información, van a invadir y moldear nuestra vida.

Otro aspecto muy importante de estas tecnologías es su rápida extensión por todo el planeta. Esta extensión, además, se acompaña de una interconectividad, dando lugar a la red donde pueden materializarse todo tipo de procesos y organizaciones que se comunican e intercambian información a través de las tecnologías.

Por último, el conjunto de tecnologías está convirtiéndose, cada vez más, a un sistema altamente integrado. Los componentes en los cuales se iba tecnológicamente avanzando por separado, ahora convergen en un sistema que implica que cualquier modificación o avance en uno de los elementos signifique un avance o modificación en el conjunto de elementos. La microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y los ordenadores forman parte de un todo.

1.2.2. Internet y el ciberespacio

Aunque no el único, dentro de las tecnologías de la información y la comunicación Internet es, sin duda alguna, el elemento más importante. Internet es el producto de un insólito cruce entre la investigación universitaria, la investigación militar y la cultura libertaria (Castells, 2001). La necesidad de un medio de comunicación seguro, en plena guerra fría entre Estados Unidos y la ex-URSS, significó el inicio de lo que actualmente se conoce por la red de redes. El hecho de que Internet tuviese un vínculo con la investigación militar le

ha otorgado un carácter de apertura, conectividad e interactividad: se necesitaba un medio de comunicación seguro, con puntos de conexión que no fuesen fijos, es decir, que desde cualquier punto y momento se pudiese conectar una persona a la red.

Estos rasgos se continúan conservando como básicos en la actualidad. Por otro lado, la vinculación al mundo universitario y especialmente estudiantil ha permitido a Internet mantener y consolidar estos rasgos: bajo la consigna de un espacio abierto y de todos, Internet ha podido constituirse en un espacio (virtual) donde todo el mundo expresa su opinión y, lo más importante, es un espacio público, que no pertenece a ninguna compañía que diseña los contenidos, la estructura o la navegación de la red de redes. A pesar de que en varias ocasiones Internet ha estado a punto de venderse a grandes corporaciones que permitirían la privatización del espacio y la definición del diseño, la apertura y gratuidad de informaciones a todo el mundo permite que no sea necesario ni posible privatizar Internet (Castells, 2001).

El carácter abierto de Internet permite encontrar multitud de utilidades. Es al mismo tiempo un medio para la comunicación, la organización política, la búsqueda de información, la comunicación personal, los negocios, las compras. Internet facilita el acceso a la información que está permitiendo a sectores de la población la transformación de diferentes ámbitos sociales a escala planetaria en tiempo real.

Ciberespacio

Internet, conjuntamente con redes independientes de empresas, comunidades virtuales desarrolladas por instituciones educativas, empresas o asociaciones y los medios de comunicación clásicos, constituye lo que técnicamente se llama el ciberespacio. Esta noción, desarrollada por William Gibson en 1981, comprende el conjunto de sistemas de comunicación electrónicos (incluidas las redes hertzianas y telefónicas clásicas) que permiten la codificación y descodificación de informaciones procedentes de fuentes numéricas o destinadas a su numeralización facilitando la interconexión mundial de los ordenadores y de las memorias informáticas. El ciberespacio se amplía dando

lugar a un espacio sin límites ni centros físicos o virtuales. Es, por tanto, un elemento en continua construcción fruto de la interconexión entre las redes existentes y aquellas que se van añadiendo.

El ciberespacio potencia y aumenta las posibilidades que tienen las tecnologías de la información en tres puntos: en primer lugar, permite el acceso desde la distancia a diferentes recursos. Desde un ordenador personal, teléfono inteligente o tableta, cualquier persona puede conectarse a ordenadores más potentes que le permiten obtener en pocos minutos cálculos que habría tardado horas o meses en realizar. De esta forma, la capacidad de cálculo de los ordenadores personales crece. Igualmente, los recursos que existen en la red, al estar disponibles, se van distribuyendo entre todas las personas que los solicitan. Pero además, este acceso a los recursos no es unidireccional (una persona se conecta y saca provecho de la información) sino que se convierte en bidireccional, al tener las personas la capacidad de aportar su contribución al ciberespacio para el beneficio de más personas.

Un ejemplo de esto está en los programas de intercambio de música: estos programas crecen y se popularizan gracias al intercambio de canciones que se produce entre sus usuarios/as. Una persona accede al programa para poder obtener una serie de canciones que le guste, cuando se descargan en su ordenador, pasan a un lugar del disco duro que, si está conectado a Internet, es accesible para el mismo programa. De esta forma, se amplían los sitios donde el programa y los usuarios/as pueden buscar. Igualmente, los y las usuarios/as del programa pueden poner a disposición del resto canciones que coloquen en el lugar que comparte el ordenador con el programa.

Una segunda posibilidad del ciberespacio es que permite la transferencia de ficheros entre ordenadores. Una información cualquiera contenida en una página web puede ser fácilmente descargada y utilizada desde un ordenador personal. Actualmente, muchas universidades de todo el mundo ofrecen la posibilidad de descargarse los temarios y contenidos e incluso las clases de las asignaturas desde su propia página web. Aunque en un principio esta idea estaba dirigida especialmente a los alumnos y alumnas de esas asignaturas, el hecho que en muchas ocasiones cualquier persona pueda acceder a ellos,

amplía las posibilidades de adquisición de conocimientos a muchas personas más.

La misma idea está presente en muchos de los programas que, de forma gratuita, se pueden adquirir a través de la red. Existe toda una serie de programas informáticos que están a la disposición de los usuarios y usuarias del ciberespacio dando la oportunidad de probarlos (freeware) y en muchas ocasiones hasta de añadir mejoras (software de fuente abierta) o utilizarlos para el provecho de las personas (openware). El caso de Linux es, quizás el ejemplo más conocido en este ámbito. En 1991, Linus Torvalds, un estudiante de la Universidad de Helsinki desarrolló un nuevo sistema operativo y lo difundió gratis en Internet, pidiendo a los y las internautas que lo perfeccionaran y publicasen esas modificaciones y mejoras en Internet para el provecho de todos y todas. Hoy, Linux se ha constituido en un sólido sistema operativo fruto del trabajo de miles de personas que se considera de los más avanzados del mundo, especialmente para el procesamiento de información basado en Internet.

1.2.3. Las tecnologías no existen al margen de las personas

Hasta el momento se ha hablado de las tecnologías de la información y la comunicación o del ciberespacio en ellas mismas. Se ha elaborado un concepto y se han descrito sus características y funciones, pero ¿quién o qué hay detrás de ellas?, ¿quién construye el ciberespacio?, ¿puede existir al margen de la sociedad, de los grupos de poder o de los movimientos sociales? La respuesta es no. El término “ciberespacio” designa tanto la infraestructura material de la comunicación numérica como el universo de informaciones que contiene y los seres humanos que navegan por él y lo alimentan con sus iniciativas. La red no existe al margen de las personas que la han creado y que la nutren a través de las diferentes iniciativas locales. Son las personas las que inventan, producen utilizan e interpretan de formas muy diferentes las tecnologías y la información presentes en el ciberespacio.

Para ejemplarizar esto, P. Lévy (1997) nos explica una situación personal que permite reflexionar sobre este hecho: previo a la realización de un coloquio

internacional sobre las artes visuales en la que él participó, la organización daba la oportunidad de participar en una lista de distribución² a todas aquellas personas que quisieran y fuesen a participar en el coloquio. Ante una polémica creada por la prueba de bombas atómicas francesas en el Pacífico (totalmente al margen del tema del coloquio) e insultos al francés y los franceses por parte de un participante en la lista de distribución, muchas personas reaccionan y se producen respuestas de diferentes tipos al iniciador de este debate. Este debate lleva al autor de las declaraciones a hacer una especie de confesión pública en la que admite haber olvidado la existencia de individuos vivos, con sentimientos, que podían sentirse heridos por las palabras. Pero hay otra reflexión más, las diferentes respuestas desde diferentes partes del mundo otorgan a las personas una conciencia planetaria, es decir, que existen personas más allá de las de tu entorno local.

Aunque, a veces, este punto se olvida y se producen dos efectos relacionados: el primero es que las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberespacio forman parte de un mundo independiente al de la sociedad, que nos es extraño y, en ocasiones, nos atemoriza. Muy a menudo, el hecho que las tecnologías evolucionen tan rápidamente y que los conocimientos que generan estén muy alejadas de nosotros y nosotras es lo que nos lleva a pensar que las tecnologías son una cosa aparte:

*Al cap i a la fi, el canvi tècnic és ràpid i com més procedent de l'exterior ens sembla, més augmenta el sentiment d'estranyesa amb la **separació** de les activitats i l'**opacitat** dels processos socials (Lévy 1997: 25).*

[Al fin y al cabo, el cambio técnico es rápido y cuanto más procedente del exterior nos parezca, más aumenta el sentimiento de extrañeza con la separación de las actividades y la opacidad de los procesos sociales (Lévy 1997:25)]

Pero esto no es así: tras las técnicas, programas y dispositivos de comunicación existe una actividad multiforme y frenética de colectivos de

² Las listas de distribución permiten que personas que comparten un interés común por un tema concreto como pueden ser las tecnologías o su pasión por el grupo musical Depeche Mode, puedan recibir en su correo electrónico mensajes de las personas que han decidido inscribirse en ellas. Estos mensajes pueden contestarse, y automáticamente todas las personas de la lista de distribución reciben también las respuestas. Se genera así un debate en torno a áreas del tema que ha generado la elaboración de la lista de distribución.

personas muy diversos que continuamente están generando nuevos conocimientos que se difunden a todo el mundo. Las tecnologías no son más que la herramienta que permite la generación e intercambio de información entre personas conectadas mundialmente y que trabajan en red con una misma finalidad.

En segundo lugar, y como consecuencia del primer efecto, se otorga a las tecnologías un carácter determinista, con efectos diferentes, que actúa por ella misma y ante la que no se puede hacer nada. En este punto, el debate está más que abierto: ¿quién determina a quién: son las tecnologías las que determinan la sociedad o es la sociedad la que determina a las tecnologías? Ante el dilema del determinismo tecnológico, autores como Castells (1999) o Lévy (1997) apuestan por no afirmar ninguna de los dos enunciados. Las tecnologías no determinan a la sociedad, en todo caso la condicionan. Los cambios que se producen en una sociedad no son producto de una sola causa identificable, sino que son la consecuencia de un complejo e infinito conjunto de factores y/o procesos que interactúan manteniéndose o inhibiéndose los unos con los otros:

En efecto, el dilema del determinismo tecnológico probablemente es un falso problema, puesto que la tecnología es sociedad y ésta no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas (Castells, 1996:31).

El hecho de que las tecnologías condicionen en la sociedad implica, además, la apertura de posibilidades que las diferentes opciones culturales o sociales deben considerar antes de llevarlas a cabo. Se abren muchas posibilidades y no todas tendrán los mismos efectos, incluso la aplicación de una misma técnica o tecnología en opciones culturales o sociales diferentes van a tener efectos muy diferentes que dependerán de las decisiones finales de las personas y colectivos que las lleven a cabo.

1.3. EXCLUSIÓN SOCIAL Y FRACTURA DIGITAL

En la Sociedad de la Información hallamos también formas de exclusión social. Inicialmente, la noción de exclusión social se vinculó a la desigualdad en el acceso a las tecnologías; es decir, a las oportunidades de conexión o no a las tecnologías e Internet (DiMaggio et al. 2001; Norris, 2001; Castells, 2001; Warschaue, 2003; van Dijk, 2006). Igualmente se establece el término para designar esta situación de exclusión: el de fractura digital (*digital gap*) o divisoria digital (*digital divide*) (NTIA, 1995). La disminución del precio de los ordenadores, el esfuerzo social y político por facilitar el acceso físico a las tecnologías y la diversificación de medios tecnológicos con acceso a Internet tienen como consecuencia una disminución de esta forma de exclusión social (Norris, 2001; Castells, 2001; Warschaue, 2003; van Dijk, 2006).

Sin embargo, la investigación que se produce en el ámbito de la fractura digital continua aún teniendo presencia dentro de la comunidad científica internacional (van Dijk, 2006; Livingstone & Helsper, 2007, van Deursen & van Dijk, 2009; Hargittai, 2010; van Deursen, van Dijk, & Peters, 2011). El avance en la investigación sobre formas de exclusión social en la Sociedad de la Información no ha quedado limitado a la cuestión del acceso físico, sino que se han incorporado tres dimensiones más además: los aspectos motivacionales, la adquisición de competencias y el uso de las tecnologías (Warschaue, 2003; van Dijk, 2006). El resultado es un concepto multidimensional adaptado a la realidad cambiante propia de la Sociedad de la Información.

1.3.1. El concepto de fractura digital

El término de fractura digital se ha referido tradicionalmente a la brecha existente entre aquellos que tienen acceso a las nuevas formas de tecnologías y los que no (Warschaue, 2003; van Dijk, 2006).

La preocupación por el tema del desigual acceso y uso de las tecnologías se viene analizando desde la segunda mitad de los años 90, coincidiendo con el paso a la Sociedad de la Información para todos y todas. Aunque previamente ya se apunta cierta preocupación por el desigual acceso, apareciendo términos para designarlo tales como desigualdad informacional (*information inequality*),

brecha informacional (informational gap) o brecha de conocimiento (knowledge gap), no es hasta mediados de los 90 que la Agencia Nacional de Telecomunicaciones e Información del Departamento de Comercio Estadounidense (US Department of Commerce's National Telecommunications and Information Administration) establece el término de fractura digital.

Tal y como afirma Van Dijk (2006), el término de fractura digital seguramente causa más confusión que clarificación. En primer lugar, porque sugiere una simple división entre dos grupos claramente separados por una enorme brecha. En segundo lugar, porque el término sugiere que la brecha es difícil de superar. Una tercera confusión se refiere a que la "división" o "fractura" genera grandes desigualdades, siempre las mismas entre los mismos grupos y con las mismas consecuencias, cuando en realidad las desigualdades de acceso generan desigualdades relativas. Por último, el término "fractura" o "división" sugiere una condición estática a la situación de desigualdad, cuando en realidad las investigaciones muestran variaciones continuas en la descripción de la situación de no acceso.

Muy a menudo, el término de "fractura digital" sugiere un determinismo tecnológico. Es decir, este término se ha asociado tantas veces al acceso físico a las tecnologías que puede haber sugerido que simplemente dotando de tecnologías a las personas, colectivos o países se superará la "fractura digital". De hecho, podría cuestionarse la importancia actual del término: si bien a principios de siglo hablar de "fractura digital" sirvió para afrontar política y educativamente la necesidad de establecer iniciativas que facilitasen ese acceso físico a las tecnologías, a partir del 2004-2005 sale de las agendas políticas ya que desde muchos países, especialmente ricos y desarrollados, se considera que este acceso físico está garantizado (van Dijk, 2006).

Sin embargo, esta posible interpretación no es totalmente correcta. Las investigaciones sobre fractura digital hace tiempo que apuntan que únicamente dotando de tecnología no se contribuye a la superación de las desigualdades que la Sociedad de la Información genera. El acceso físico a las tecnologías no es el único elemento que causa la fractura digital y deben tenerse en cuenta otras variables como son los aspectos motivacionales, la adquisición de competencias y el uso de las tecnologías.

Como consecuencia, ha sido necesaria la redefinición del término de fractura digital para incluir esas nuevas variables causantes de las desigualdades propias de la Sociedad de la Información. El resultado es un concepto de fractura digital que debe considerarse como un concepto multivariable, es decir, incluye multitud de apreciaciones que han ido incorporándose con el tiempo. En este sentido, cabe destacar la definición del concepto recogida por DiMaggio et al. (2001):

By “digital divide,” we refer to inequalities in access to the Internet, extent of use, knowledge of search strategies, quality of technical connections and social support, ability to evaluate the quality of information, and diversity of uses (2001: 310).

[Por “fractura digital” entendemos las desigualdades en el acceso a Internet, grado de utilización, el conocimiento de las estrategias de búsqueda, la calidad de las conexiones técnicas y de apoyo social, la capacidad de evaluar la calidad de la información y la diversidad de usos (2001:310)]

La investigación alrededor de las desigualdades sociales generadas por la fractura digital ha ido ampliándose y reorientándose desde sus comienzos. Así, si la investigación sobre fractura digital comienza vinculada a la valoración del acceso físico a las tecnologías, es decir, a la observación del número y características de las personas que disponen de un ordenador con conexión a Internet, desde 2002 esta investigación sufre un giro incorporando y centrándose en el análisis de la influencia de variables sociales, culturales y psicológicas (van Dijk, 2006).

Fruto de la diversificación de variables, el acceso es analizado como un proceso en el que intervienen cuatro variables: acceso físico (material access), acceso motivacional (motivational access), acceso a competencias (skills access) y uso (usage access). Van Dijk (2006) afirma que el acceso físico o material (material access) a las tecnologías viene precedido por el acceso motivacional (motivational access) y tiene como resultado la adquisición de una serie de competencias (skills access) que deriva en el uso de las tecnologías (usage access) (van Dijk, 2006).

1.3.2. Acceso físico o material

El concepto de acceso material incluye no sólo el acceso físico a la tecnología sino la disposición de condicionantes que permiten el acceso a esa tecnología (suscripciones, cuentas, pay-per-view) (van Dijk, 2006). Las primeras investigaciones en el ámbito de la “fractura digital” se han llevado a cabo siempre centrándose en esta primera acepción del concepto. Principalmente se han analizado el impacto de las variables sociodemográficas clásicas tales como género, edad, etnia, nivel educativo y nivel de ingresos en el acceso o no a las tecnologías.

Una de las personas de referencia en la investigación de las desigualdades como consecuencia del acceso o no acceso a Internet y de sus consecuencias a nivel social y político es Pippa Norris (2001). Aún centrándose únicamente en esta primera concepción del concepto de fractura digital -su investigación coincide con los primeros años de impulso de la investigación en el ámbito-, Norris ya entiende que es un fenómeno multidimensional que engloba tres aspectos diferentes: la división global, la división social y la división democrática (Norris, 2001):

The global divide refers to the divergence of Internet access between industrialized and developing societies. The social divide concerns the gap between information rich and poor in each nation. And finally within the online community, the democratic divide signifies the difference between those who do, and do not, use the panoply of the digital resources to engage, mobilize, and participate in public life (Norris, 2001: 4).

[La división global (global divide) se refiere a la divergencia del acceso a Internet entre los países industrializados y países en vías de desarrollo. La división social (social divide) se refiere a la brecha existente, dentro de los países industrializados, entre los que tienen mayor o menor acceso a la información. Y finalmente, y dentro de la comunidad virtual, la división democrática (democratic divide) implica la diferencia entre aquellos que utilizan la diversidad de recursos existentes en la web para atraer, movilizar y participar de la vida pública y los que no. (Norris, 2001: 4)]

La investigación llevada a cabo por Norris (2001) es innovadora en tres sentidos. En primer lugar, porque analiza el acceso a las tecnologías y sus

consecuencias desde una perspectiva global ya que tiene en cuenta el acceso y uso de Internet en 179 países, lo que le permite extrapolar y definir los tres tipos de división digital clásicos ya apuntados. Aún hoy en día, las variables sociales, culturales y económicas siguen explicando las desigualdades en el acceso a las tecnologías, destacando especialmente la variable relacionada con la distribución de recursos (van Dijk, 2006; Livingstone & Helsper, 2007; Hargittai, 2010).

En segundo lugar, porque basándose en este análisis mundial, proyecta dos modelos posibles de evolución de la fractura digital: un modelo normativo y un modelo de estratificación (Norris, 2001). El modelo normativo presupone que las diferencias entre grupos sólo se producen en las primeras fases de la Sociedad de la Información y que éstas irán desapareciendo a medida que se avance en su evolución. El modelo de estratificación establece que el punto de salida en la curva de acceso a las tecnologías del que parten el estrato más alto y el más bajo son diferentes y que, por tanto, hay también un punto de llegada diferente. Las investigaciones actuales sobre fractura digital (Livingstone & Helsper, 2007, van Deursen & van Dijk, 2009; Hargittai, 2010; van Deursen, van Dijk, & Peters, 2011) aún toman como referencia alguno de estos dos modelos de Norris para plantear las hipótesis hacia las que avanza la sociedad actual.

Por último, el tercer nivel de fractura digital planteado por Norris, la división democrática, plantea un debate interesante sobre la configuración de Internet también recuperado por Castells (2001) o DiMaggio (2001). Tal y como afirma Norris (2001), hay una creciente conciencia de que existirá una fractura democrática entre aquellos que usan y los que no usan los múltiples recursos políticos existentes en Internet para un compromiso cívico. Ante las posibilidades que Internet ofrece, aparecen tres posicionamientos: el de los cyberoptimistas, que creen o ven en Internet la posibilidad de relanzar procesos democráticos más abiertos a la comunidad; el de los cyberpesimistas, que consideran Internet como un elemento que agrava las existentes desigualdades y crea otras nuevas siempre en beneficio de la élite; y el de los cyberescépticos, que argumentan que ambas visiones son exageradas porque el impacto de Internet no tendrá el efecto político que se vaticina (Norris, 2001).

1.3.3. Acceso motivacional

Previamente al acceso físico, van Dijk (2006) establece que también debe existir el deseo o la motivación de querer tener un aparato tecnológico (ordenador, teléfono inteligente, tablet, etc.) ordenador y/o estar conectado a Internet. Entre las razones que se encuentran para rechazar este acceso a las tecnologías están: a) la valoración de que la conexión no es necesaria o que no hay oportunidades de uso significativas, b) la falta de tiempo, c) el rechazo al medio, d) falta de dinero y e) carencia de habilidades.

Además de la consideración de variables psicológicas dentro de la definición de la “fractura digital”, van Dijk también apunta la necesidad de tener en cuenta que esta situación con respecto a las tecnologías puede, además, ser oscilante. En este sentido, Van Dijk establece una categorización de usuarios/as que es consecuencia de esta oscilación en el acceso a las tecnologías. Podemos encontrarnos “usuarios/as intermitentes”, es decir, personas que pueden estar conectadas en ciertos períodos de tiempo pero desconectadas también en largos períodos de tiempo por múltiples circunstancias; el abandono de usuarios/as, es decir, de personas que pierden su conexión a Internet y, por último, el de usuarios/as que deciden salirse de las tecnologías ya tengan o no recursos.

Aunque pueda parecer que el acceso motivacional es una cuestión de edad, se han realizado investigaciones (Livingstone & Helsper, 2007) en las que también se mide entre los colectivos de adolescentes y jóvenes (9-19 años). Si bien no puede generalizarse para la totalidad de la población adolescente, sí que es una variable que también tiene impacto.

1.3.4. Acceso a competencias

Una vez generada la motivación por utilizar las tecnologías y tener el acceso físico a éstas, la tercera variable dentro del concepto de “fractura digital” se refiere a la adquisición de las competencias (*skills access*), es decir, al aprendizaje de aquellos conocimientos y habilidades que permitirán el uso de las tecnologías.

El concepto de acceso por competencias incluye tres tipos de competencias:

las habilidades o competencias operativas (*operational skills*), las habilidades o competencias informacionales (*informational skills*) y las habilidades o competencias estratégicas (*strategic skills*).

Las competencias operativas son las más básicas en el uso de las tecnologías e Internet. Incluyen aspectos de navegación sencilla (abrir y salir de un navegador, uso de la barra de navegación, guardar y abrir un fichero de Internet en el disco duro del ordenador, etc.), uso de buscadores, la cumplimentación de formularios electrónicos y la orientación en la navegación de Internet.

Las competencias informacionales se refieren a los conocimientos y habilidades necesarias para buscar, seleccionar y procesar la información procedente de la red. Van Dijk (2006, 2009, 2011) diferencia, dentro de estas competencias, entre dos tipos: las competencias informacionales formales y las competencias informacionales substantivas. Las primeras se refieren a la habilidad para trabajar con los aspectos formales de los ordenadores e Internet (por ejemplo, el uso de las herramientas de navegación tales como vínculos, barra de desplazamiento, etc.). Las segundas se refieren a las habilidades para encontrar, seleccionar, procesar y evaluar la información como resultado de una búsqueda por Internet (seleccionar el mejor resultado a la búsqueda que se ha realizado utilizando un navegador, evaluar las fuentes de donde viene la información, etc.).

Por último, las competencias estratégicas se definen como las capacidades para usar las tecnologías e Internet como medios para la consecución de objetivos previamente establecidos que permiten mejorar la posición social de la persona.

El concepto de acceso por competencias y el establecimiento de los tres tipos de competencias en los que éste se divide son la principal contribución de van Dijk (2003, 2005, 2006, 2009, 2011) dentro de la investigación que actualmente se está realizando en fractura digital. Para van Dijk el concepto de acceso por competencias es clave dentro de la actual investigación en fractura digital por un doble motivo. En primer lugar, porque la fractura producto de las competencias es mayor que la que es producto del acceso físico y, en segundo lugar, porque mientras que la fractura por acceso físico tiende a disminuir

(especialmente en los países desarrollados), la de competencias muestra indicios de crecer (2006: 229).

De hecho, las últimas investigaciones publicadas por van Dijk (2009, 2011) aportan más datos sobre el incremento de esa fractura digital ocasionada por la falta de competencias en determinados colectivos. Específicamente, van Dijk establece una mayor definición teórica y epistemológica del concepto de fractura digital a través del análisis multivariable de estas tres competencias digitales y su cruce con variables socio-demográficas tales como género, edad y nivel educativo (2009, 2011).

1.3.5. Acceso al uso de las tecnologías

El proceso de investigación en el ámbito de la fractura digital finaliza con el uso de las tecnologías. El uso es la finalidad última de la apropiación tecnológica. Tener suficiente motivación, acceso y competencias para con las tecnologías es condición necesaria pero no suficiente para usar la tecnología (van Dijk, 2006; Livingstone & Helsper, 2007; Hargittai, 2010). Para van Dijk (2006), el uso de la tecnología comprende cuatro aspectos: 1) tiempo de uso, 2) aplicaciones y diversidad de usos, 3) uso de conexión lenta o ancha y 4) más o menos actividad o uso creativo.

Numerosas investigaciones muestran cómo factores culturales y sociales de desigualdad clásicos, tales como la clase, la edad o el género (Golding, 2000; Spears et al., 2000; Livingstone & Helsper, 2007; Hargittai, 2010), etc. están influenciando en el uso de la tecnología una vez el acceso ya está garantizado, y eso sigue causando desigualdad. Más aún, se corre el riesgo de que la introducción de Internet y de las tecnologías lleve a ampliar más que a reducir las desigualdades sociales ya existentes (Livingstone & Helsper, 2007). Por eso es vital analizar quién y quién no está utilizando Internet y las tecnologías, así como sus usos y las consecuencias de estos usos.

Por otro lado, para Van Dijk también es importante analizar el uso activo y creativo las tecnologías. La mayoría de personas utilizamos las tecnologías de forma pasiva y consumista. El uso activo y creativo es aún un fenómeno minoritario que puede incrementar nuestras diferencias sociales y culturales.

1.4. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Cuando analizábamos las dos fases de la Sociedad de la Información, veíamos que la primera se caracterizaba por los procesos de exclusión de las personas que no accedían a las tecnologías de la información. En cambio, en la segunda se destacaban los esfuerzos que se estaban haciendo desde diferentes organismos y colectivos sociales para acercar a las personas a estas tecnologías.

La educación constituye uno de los elementos clave para poder superar la primera fase y poder alcanzar la segunda en igualdad de condiciones para todas las personas. La importancia de la educación radica en que tiene que garantizar la atención a la demanda formativa en nuestra sociedad así como el desarrollo de la capacidad de todas las personas para procesar y seleccionar la información. En una sociedad donde constantemente se está generando información, es necesario adquirir habilidades que permitan su procesamiento. Ya no es tan importante aprender de memoria los nuevos conocimientos sino aprender a saber encontrar y seleccionar la información necesaria para el desarrollo de cualquier actividad:

La educación, derecho inalienable de las personas adultas, ha de servir como un instrumento de emancipación que posibilite la superación de las desigualdades sociales y las relaciones de poder³ (FACEPA, 1999).

Preguntándose cuáles son las nuevas competencias necesarias en la Sociedad de la Información, numerosas investigaciones (Ágora, 2005a; CREA, 2001; WORKALO, 2001-2004) han llegado a la conclusión que las competencias básicas son: iniciativa, cooperación, trabajo en grupo, formación mutua, evaluación, comunicación, razonamiento, solución de problemas, adopción de necesidades, obtención y utilización de la información, planificación, capacidad de aprendizaje y actitudes multiculturales. La mayor parte de estas competencias no son las que se desarrollan en la escuela. Obviamente, además de estas competencias, es necesario tener también los conocimientos y técnicas básicas. Así, la conclusión a la que se llega es que lo que hay que

³ Preámbulo de la *Declaración de los Derechos de las Personas Participantes*. Consensuada en Zaragoza el 3 de Julio de 1999 por participantes de asociaciones dentro del ámbito de la Educación de Personas Adultas.

modificar no es tanto el nivel educativo como el tipo de educación.

Pero en educación, no todo vale. Existen prácticas educativas que no creen en las capacidades de las personas para el aprendizaje y que, especialmente en el aprendizaje de las tecnologías de la información lo reservan sólo para determinadas personas manteniendo o generando situaciones de desigualdad. En cambio, hay otras prácticas que parten de las posibilidades de las personas para el aprendizaje y que creen que las personas pueden aprender tecnologías. Estas prácticas educativas sí que van a permitir que las personas superen las desigualdades y accedan a la Sociedad de la Información para todos y todas.

1.4.1. Concepto de persona adulta participante

Mientras que los/as niños/as y los/as jóvenes reciben formación en tecnologías dentro de sus currículums educativos, las personas adultas carecen de esa posibilidad. Como ya se ha dicho, es cierto que existen prácticas educativas financiadas por entidades, organismos y organizaciones que están trabajando el acceso de las personas adultas a las tecnologías de la información pero éstas, ni llegan a todas las personas, ni tienen el mismo éxito (Abad, 2014) . Paralelamente, la rapidez con la que las tecnologías de la información están transformando todos los ámbitos sociales hace que las personas adultas demanden cada vez más el introducirse en esta nueva forma de aprender y gestionar el conocimiento. Ellas mismas saben que el no hacerlo puede conducir a situaciones de exclusión dentro de la Sociedad de la Información.

Es por este motivo que el colectivo en el que se va a centrar especialmente esta tesis es en el de las personas adultas. Pero además se van a considerar **personas adultas participantes**, es decir, personas adultas que deciden el tipo de educación que quieren recibir y cómo la quieren recibir. Por persona adulta participante va a entenderse:

[... personas adultas participantes en procesos de formación que no tienen título universitario ni cobran como profesionales de la Educación de Personas Adultas, es decir, las personas con una gran riqueza cultural

cuyas voces han sido más silenciadas por la sociedad letrada (FACEPA, 1999).

1.4.2. Modelos de educación de personas adultas

La educación básica de personas adultas se convierte en un factor clave para contribuir a transformar las situaciones de exclusión en la sociedad de la Información. Las orientaciones que la Unión Europea otorgan a la educación y formación marcan la línea fundamental de cara a los retos a superar que plantea esta sociedad:

La educación y la formación están consideradas como los recursos últimos delante del problema del empleo (...) serán, más que nunca los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social (Comisión Europea, 1995:7).

La educación de personas adultas se entiende universalmente como cualquier proceso educativo

[...] sea cual sea su contenido, el nivel y método, sea formal o informal,... gracias a los cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1976).

Llevar a cabo esta educación comporta analizar, conocer y reflexionar sobre nuestra realidad. Hace falta potenciar proyectos de participación y transformación social y personal y desarrollar las competencias que nuestra sociedad requiere: selección y procesamiento de la información, desarrollo de capacidades y habilidades de adaptación y flexibilidad, de competencias multiculturales, de trabajo en equipo, de autocrítica y, por supuesto, del uso y conocimiento de las tecnologías de la información.

En el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI se remarca que:

La educación no sirve sólo para suministrar calificaciones al mundo económico: no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo, por eso, tiene que contemplar las tres dimensiones: ética y cultural, científica y tecnológica y económica y social (UNESCO 1996:71).

Para Castells, la educación es la calidad clave del trabajo, de un trabajo autoprogramable, en el que se prioriza el dominio de unas habilidades digitales. No se trata sólo de la transmisión de técnicas y estrategias de carácter unidireccional enfocadas a encontrar trabajo, sino de plantear una educación basada en los procesos democráticos y en las capacidades que tenemos todas las personas de procesar la información y no en los déficits de utilización de determinados códigos o en la falta de motivación, como se pretende desde muchos grupos dominantes. El informe de la UNESCO explicita que:

Los sistemas educativos tienen que asumir una gran responsabilidad: les corresponde proporcionar a todos los individuos los medios de dominar la proliferación, esto es, de seleccionar y jerarquizar dando muestras de sentido crítico (UNESCO, 1996).

Igualmente la educación tiene que estar basada en procesos de cooperación donde puedan converger las demandas del mundo laboral y la formación. Además, tiene que ser un proceso permanente y a lo largo de toda la vida, que nos permita ser agentes activos en la comunidad y en la sociedad. La definición más generalmente aceptada de “educación permanente” es la que se estableció en la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi el año 1976. Supera el período de escolaridad y se dirige hacia el logro de todas las dimensiones de la vida, ramas del saber y conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuyan a todas las formas de desarrollo de la personalidad. En este sentido, la UNESCO inicia la Declaración final de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997) afirmando que:

Para que la humanidad pueda sobrevivir y hacer frente a los desafíos del futuro es imprescindible la participación consciente y efectiva de mujeres y hombres en todas las esferas de la vida. La educación a lo largo de la vida es, por lo tanto, algo más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. (UNESCO, 1997).

Existen muchos puntos de vista desde los que se analiza el aprendizaje de las personas adultas. Aunque ya muy cuestionadas, hemos hallado en la literatura especializada **Teorías del déficit** vinculadas al modelo de la reproducción (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). Estas teorías se centran más en las carencias de las culturas consideradas minoritarias respecto a la cultura dominante que en las capacidades y prácticas de cada cultura y en las potencialidades de esas culturas para el aprendizaje todas las personas. Para las teorías del déficit, las personas adultas no están capacitadas para la adquisición de conocimientos. La consecuencia de este hecho es que se estarían justificando políticas y prácticas culturales que favorecen la exclusión social de las personas.

Por otro lado, se promueven toda una serie de teorías que creen en la posibilidad de aprendizaje a cualquier edad. Se puede hablar de toda una serie de interpretaciones que contribuyen al desarrollo de una **perspectiva crítica en educación** (Aubert, Duque, Fisas & Valls, 2004). En esta perspectiva se pueden ubicar la teoría dialógica de Freire (2000), las teorías de la educación transformadoras de Giroux (1990) o Macedo (1989), y/o el concepto de aprendizaje dialógico desarrollado por Flecha (1997). Muchos otros autores también pueden ser incluidos aquí por proponer esta perspectiva crítica, no sólo en la educación sino en muchos otros ámbitos sociales. Sería el caso de J. Habermas (1999) con su Teoría de la Acción Comunicativa o P. Willis (1988) y sus teorías sobre la Producción cultural.

Las teorías del déficit constituyen la base del modelo escolar de educación. En cambio, las teorías transformadoras, constituyen la base del **modelo social de educación democrática de personas adultas**. Es decir, frente a un modelo que equipara la educación de personas adultas a la infantil, se contraponen el modelo social que recoge mucho más las experiencias y habilidades que las personas han ido adquiriendo a lo largo de su vida. La educación no viene dirigida (modelo escolar) sino que son las propias personas adultas las que pueden definir qué quieren estudiar y cómo lo quieren estudiar (modelo social).

La siguiente tabla recoge las características propias del modelo escolar de educación de adultos en contraste con las características del modelo social de educación democrática de personas adultas:

MODELO ESCOLAR DE EA	MODELO SOCIAL DE EA
Modelo basado en la instrucción y no en el aprendizaje	Aprendizaje versus instrucción. Aprendizajes más abiertos, se tienen presentes los aprendizajes basados en la experiencia y otros no formales, rompiéndose también el espacio-tiempo tradicional
Modelo espacio-tiempo excluyente. No se reconocen como aprendizajes aquellas competencias obtenidas al margen del espacio escolar o fuera del tiempo escolarmente regulado.	Nuevas finalidades educativas: educar para el cambio, acreditar los aprendizajes y experiencias previas, y vinculación con el desarrollo local y comunitario.
Profesorado como figura que se limita a aplicar o a administrar la educación. Además se identifica aprendizaje con enseñanza por parte del profesorado; finalmente la creencia que limita el rol del profesorado al trabajo en el aula, sin reconocerle la función de educador social.	Participantes: los participantes de EA son personas adultas, con una experiencia y una cultura propia, con unas habilidades desarrolladas y con competencias para aplicar en las actividades de la vida cotidiana. Educadores: los educadores/as se distancian del modelo escolar en los aprendizajes y también en la relación que la educación emprende con la comunidad.
Modelo de organización hiperburocrático, donde la organización de la enseñanza y las prácticas educativas sólo cuentan con una única manera de llevarse a cabo. Es un modelo rígido y estandarizado, donde no se admite actuar de manera diferente.	Sistema educativo: la EA ha de configurarse como un sistema autónomo, cada vez más separado del sistema formal.

Fuente: Elaboración propia a partir de las contribuciones de Flecha, R. y Medina, A. en Medina, O. (Ed.) (1997)

1.4.3. Modelo social y aprendizaje dialógico

La base del modelo social de educación democrática de personas adultas parte del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). El aprendizaje dialógico está constituido por siete principios (Flecha, 1997) fundamentados en las aportaciones más relevantes en el ámbito de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación. Estos principios son una base sólida para la formulación de una respuesta al objeto de estudio porque plantean cuáles son los elementos que deben estar en toda práctica educativa, incluidas las que tengan como objetivo el aprendizaje de las tecnologías de la información para todas las personas. El aprendizaje dialógico es aquel aprendizaje:

[...] en el que las personas aprenden, a través del diálogo igualitario, sobre un tema en cuestión. No existen personas que saben y personas que no saben. Hay interacción, reflexión y aportaciones desde la diferencia de

personas y culturas que dialogan en un plano de igualdad. A través del diálogo surgen nuevos significados en torno a lo que aprendemos. En muchas ocasiones el aprendizaje colectivo supone una transformación personal y, todo ello, desde la solidaridad y los valores universales (CREA 2001: 27).

Los siete principios son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias.

- ***Diálogo igualitario:***

El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones de las personas en función de la validez de los argumentos en lugar de valorarlos por las posiciones de poder de las personas que los realizan (Flecha, 1997). Así todas las personas tienen las mismas oportunidades de dar a conocer su punto de vista siempre que esta aportación tenga unos argumentos racionales.

La validez de los argumentos facilita un aprendizaje común de todas las personas que participan a partir del diálogo igualitario porque se construyen las interpretaciones a partir de la interacción de todos los argumentos aportados. La discusión a través del diálogo enriquece a todas las personas del grupo: todos/as pueden aportar y aprender muchas cosas.

En caso de discrepancias en los diferentes puntos de vista, siempre se tienen que aportar argumentos. Pero no se pretende convencer a nadie de cuál es la mejor postura sino que siempre se intenta llegar a un consenso. Este consenso no es decisivo ni intocable. No hay nada que sea definitivo porque siempre se estará pendiente de futuros cuestionamientos.

- ***Inteligencia cultural:***

Todas las personas, tengan la edad que tengan, tienen las mismas capacidades de lenguaje y acción para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una de ellas lo puede mostrar en diferentes ámbitos.

Estas capacidades de lenguaje y acción se desarrollan a través de sus interacciones con las otras personas para llegar a entendimientos en el ámbito cognitivo, ético, estético y afectivo. Se potencian las habilidades comunicativas, es decir, la resolución de operaciones que no pudiendo solucionar un actor

solitario con su inteligencia académica o práctica, se resuelven a través del diálogo en una forma colectiva entre dos o más actores.

La desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. Todos los colectivos tienen inteligencia cultural para superar las discriminaciones clasistas, sexistas o edistas que tienden a excluirlos. Producimos constantemente recursos que abren algunas fuentes de comunicación y, al mismo tiempo, ponen dificultades a otros. Los principales muros antidialógicos pueden clasificarse en tres tipos:

- **Culturales:** descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías del déficit para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de quitarles el protagonismo cultural.
- **Sociales:** exclusión de muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valorables. Clasismo, sexismo, racismo y edismo cierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad, quedando excluida el resto.
- **Personales:** apartan a muchas personas de poder disfrutar de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, el cómo se relatan a sí mismas esas historias generan autoexclusión de muchas prácticas formativas.

Los cada vez más frecuentes cambios de las situaciones personales y colectivas favorecen la caída de estos muros. Una buena comunicación es el ambiente ideal para favorecer que un día lleguen a ser factibles las deseadas transformaciones.

- ***Transformación:***

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. La forma de adquirir conocimiento a partir del diálogo hace que muchos participantes se den cuenta de las posibilidades de transformar sus formas de vida y de que, además, tienen capacidades de incidir y cambiar su entorno social.

Es muy importante que las transformaciones igualitarias sean resultado del

diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las demás personas y colectivos. Por eso se han creado y favorecido movimientos solidarios que luchan por la redistribución de los recursos y por el cambio de sentido a favor de toda la sociedad, priorizando la gente que está más necesitada.

La participación en las tecnologías de la información empieza a producir transformaciones en el entorno social a través de la participación en redes ciudadanas o en las entidades. También a nivel personal, mejoran las relaciones con el entorno y aumentan las posibilidades de encontrar trabajo, por ejemplo.

- ***Dimensión instrumental***

Incluye todos los aspectos que se acuerdan aprender. Por lo tanto, es el aprendizaje instrumental de los conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. Evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, justificándose en razones de tipo técnico que ocultan intereses excluyentes de unas minorías.

La capacidad de selección y procesamiento de la información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esta capacidad. La relación con otras personas pone a nuestra disposición informaciones diversas así como su forma de selección y procesamiento. La reflexión es imprescindible para comprender con profundidad las tareas a realizar y tener creatividad en la construcción de nuevas respuestas a los problemas que se van planteando. Cuando el diálogo es igualitario, fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios.

El aprendizaje dialógico es una herramienta de primer orden para los aprendizajes instrumentales. Dialógico no ha querido decir nunca hablar por hablar sino igualdad y compartir. Esta forma de hacer tiene como consecuencia que los aprendizajes sean mejores y más duraderos que los que vienen impuestos de arriba a abajo y no permiten la participación. Además, son los propios de una sociedad horizontal como tiende a ser –al menos en algunos aspectos– la Sociedad de la Información.

- **Creación de sentido:**

En la Sociedad de la Información, los sistemas informacionales tienden a controlar todos los ámbitos de nuestro ser. Los individuos se enfrentan a un futuro donde el reto será dar sentido a su existencia. Las energías y referentes para este proceso se encuentran en las mismas personas, en las relaciones entre ellas, en los sueños y sentimientos que constantemente se generan.

Las aportaciones de cada uno son diferentes a las de los demás y, por lo tanto, irre recuperables si no se tienen en cuenta. Cada persona excluida es una pérdida irremplazable para todas las demás. Del diálogo igualitario entre todos y todas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor. Desde la educación, se tienen que crear los contextos adecuados para conseguir espacios de conversación dialógica. Esta conversación tiene que estar dirigida por las propias personas a través de una comunicación de tú a tú.

- **Solidaridad:**

Se fomentan prácticas basadas en la solidaridad delante de las determinadas por el poder. Es importante la defensa de conceptos como el de democracia, igualdad paz o libertad sexual versus el de dictadura, desigualdad, guerra o violación. El fomento de la solidaridad implica rechazar radicalmente las teorías y prácticas antisolidarias. Como dice Freire (1989):

No es posible estar a favor de alguien sin estar contra alguien, que está contra ése de quien yo estoy a favor (Freire 1989: 296)

- **Igualdad de diferencias:**

La igualdad es el valor fundamental hacia el que se tiene que orientar toda educación progresista. La verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a ser diferente. Desde esta perspectiva, nunca se critican las formas limitadas de igualdad sin defender, al mismo tiempo, otras más consecuentes y nunca se defiende la diversidad sin proponer simultáneamente la igualdad de colectivos y personas diferentes.

El proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación sino del conjunto de personas y contextos que

están relacionados con los aprendizajes de los y las alumnas. La perspectiva dialógica llega a transformar a los centros en comunidades de aprendizaje donde entran en relación todas las personas y colectivos implicados. Así, se transforma el entorno creando un nuevo desarrollo cognitivo y una mayor igualdad educativa y social.

2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

En este capítulo se define el concepto de alfabetización mediática. La alfabetización mediática describe las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse, autónoma y conscientemente, en los nuevos entornos comunicativos (digitales, globales y multimedia) de la Sociedad de la Información. Es un concepto ampliamente trabajado que incluye e interrelaciona una diversidad de aspectos como alfabetización, competencias, participación, etc., sobre los que también se profundiza.

2.1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Hoy en día, forma parte de nuestra cotidianeidad ver a alguien leyendo un libro, viendo la televisión, jugando a un juego de ordenador, buscando información en Internet, consultando su twitter en un teléfono inteligente (smartphone), etc. Si se analizan detalladamente cada una de estas actividades, puede fácilmente llegarse a la conclusión que se necesita de una combinación de múltiples competencias⁴ para llevarlas a cabo. La lectura del libro, por ejemplo, necesita de una descodificación del texto, pero también de un conocimiento del contexto social, cultural y económico en el que está escrito o del que habla. Realizar un tweet, en cambio, no sólo requiere de la codificación y descodificación del texto. También requiere del conocimiento en el uso del teléfono, del funcionamiento técnico del programa, capacidad de resumir en 150 caracteres una idea, etc.

La Sociedad de la Información precisa, por lo tanto, que las personas adquiramos un conjunto de competencias que nos ayuden a interpretar los complejos sistemas de codificación y descodificación de textos, imágenes y sonidos presentes en los diferentes soportes tecnológicos que utilizamos a diario. E, igualmente, necesita de un concepto que sea capaz de referirse a

⁴Las competencias se definen como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas al contexto actual. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo y realización personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. En el marco de referencia europeo, se han identificado ocho competencias básicas dentro del aprendizaje de lo largo de la vida: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal. (Comisión Europea: 2007b, 5)

todas y cada una de estas competencias y que incorpore, a su vez, las interacciones que entre ellas se producen (Livingstone, 2004; Bawden, 2001). El concepto de alfabetización tiene el suficiente consenso para realizar este papel: por un lado, porque el concepto clásico de alfabetización ya incorpora en su definición (UNESCO, 1970) la interpretación de cualquier texto, independientemente de dónde éste publicado o qué soporte se utilice para su difusión. Por otro lado, y ya desde los años noventa, porque el concepto de alfabetización viene vinculándose para definir los procesos de capacitación de los medios y las tecnologías (Livingstone, 2004). En este sentido, las últimas definiciones de alfabetización proporcionadas por la UNESCO (UNESCO, 2005) incorporan la capacitación en tecnologías como parte indisociable del aprendizaje de la lectura, la escritura (literacy) y el cálculo (numeracy).

Dentro del consenso en el uso del término alfabetización para definir este proceso de adquisición de competencias propias de los nuevos entornos comunicativos, y si se analiza la literatura científica sobre el tema, puede verse que han ido apareciendo una diversidad de términos relacionados con la alfabetización y las tecnologías⁵. En muchas ocasiones, esta diversidad ha respondido a las aportaciones teóricas realizadas desde diferentes disciplinas (Bawden, 2001). Sin embargo, la multidisciplinariedad no sólo es necesaria, sino que enriquece el conocimiento sobre el tema de la alfabetización.

Independientemente del concepto que finalmente se prefiera utilizar, sí que es importante lo que Bawden (2001) afirma en su obra, y es el hecho que dicho término debe incluir las nuevas y cambiantes realidades de la Sociedad de la Información:

To deal with the complexities of the current information environment, a complex and broad form of literacy is required. It must subsume all the skill-based literacies, but cannot be restricted to them, nor to any particular technology or set of technologies. Understanding, meaning and context must be central to it. It is not of importance whether this is called information literacy, digital literacy, or simply literacy for an information age.

⁵ Por ejemplo alfabetización de la información (*information literacy*), alfabetización tecnológica o informática (*IT literacy/computer literacy*), alfabetización mediática (*media literacy*), alfabetización de redes o hyperalfabetización (*network literacy/ hyper-literacy*) o alfabetización digital (*digital literacy*) (Bawden, 2001).

What is important is that it be actively promoted as a central core of principles and practice of the information sciences. (Bawden, 2001: 251)

[Para hacer frente a las complejidades del entorno informacional actual, se necesita de un concepto de alfabetización complejo y amplio. Dicho concepto debe incluir todas las competencias actuales de la alfabetización, pero no puede limitarse a ellas, así como no puede limitarse tampoco a ninguna tecnología en particular o un conjunto de tecnologías. La comprensión, el significado y el contexto deben ser aspectos centrales en dicho concepto. No es importante si se prefiere utilizar alfabetización informacional, alfabetización digital, o simplemente alfabetización para la era de la información. Lo importante es que se promueva activamente como núcleo central en los principios y en la práctica de las ciencias de la información. (Bawden, 2001:251)]

De todos ellos, los conceptos de alfabetización tecnológica (*IT literacy/computer literacy*), alfabetización digital (*digital literacy*) y alfabetización mediática (*media literacy*) son, actualmente, los que más predominan en la literatura sobre el tema. La alfabetización tecnológica (*IT literacy/computer literacy*) o digital (*digital literacy*) son términos vinculados especialmente a la necesidad de aprender nuevas habilidades como consecuencia de la aparición de los ordenadores y nuevos medios digitales. Es un concepto circunscrito, por lo tanto, a la primera etapa de la Sociedad de la Información, donde la mayoría de personas debían adquirir los conocimientos técnicos necesarios para usar las herramientas digitales. Así, el término de “alfabetización digital” a menudo se utiliza en la literatura científica con un carácter restrictivo para referirse al aprendizaje en el uso efectivo de las tecnologías de la información y la comunicación (Bawden, 2001; Buckingham, 2005; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010).

La alfabetización mediática, necesaria como resultado de la convergencia de medios (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010), es decir, de la fusión de los medios de comunicación electrónicos (comunicación de masas) y los medios digitales (comunicación multimedia), es consecuencia del desarrollo propio de la Sociedad de la Información. Esta alfabetización mediática incluye, necesariamente, el conocimiento y dominio de formas previas de alfabetización: lectura y escritura (desde la comprensión a las habilidades

creativas), alfabetización audiovisual, alfabetización digital y las nuevas habilidades requeridas en el actual clima de convergencia de los medios.

2.2. EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ALFABETIZACIÓN: DE LA ALFABETIZACIÓN A LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La UNESCO define alfabetización como el proceso de aprendizaje que permite *un dominio suficiente de los mecanismos de la lectura, de la escritura y del cálculo elemental* con el fin de proporcionar a las personas analfabetas un medio que les dé acceso a la comunicación escrita o impresa (UNESCO, 1970). Incluye, por tanto, tres habilidades englobadas dentro de la competencia europea en comunicación lingüística: la lectora, la escrita y la de utilizar éstas como elemento de aprendizaje. La alfabetización nos permite la utilización de símbolos gráficos socialmente consensuados para representar el lenguaje, externalizando el conocimiento de grupo y fijándolo en un tiempo y espacio (McGarry, 1991). Igualmente, también nos aporta las habilidades que nos permiten la codificación y descodificación de material escrito o impreso (Grey, 1956; Graff, 1994). Estar alfabetizado puede denotar, además, una conciencia crítica ante los supuestos culturales, las normas éticas y el valor estético de la palabra impresa (McGarry, 1993).

Asociado al concepto de alfabetización está el de alfabetización funcional (UNESCO, 1970). La UNESCO añade en la definición de alfabetización funcional la necesidad de que el aprendizaje de la escritura y la lectura no puede desarrollarse ni ser disociado del contexto sociolaboral en el que el individuo participa (UNESCO, 1970). Mientras que una persona está alfabetizada cuando es capaz de escribir y leer un texto, una persona es funcionalmente alfabetizada cuando utiliza este conocimiento no sólo para su funcionamiento efectivo en el seno de su comunidad sino también como mecanismo para continuar con su propio desarrollo y con el de su comunidad (UNESCO, 2005). En este sentido, una revisión del concepto de alfabetización ya en el siglo XXI por parte de este organismo lo define como *la habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos. La alfabetización involucra un continuo de aprendizaje que capacita a las personas para alcanzar sus metas, desarrollar su*

conocimiento y potencial y participar plenamente en la comunidad y en la sociedad ampliada (UNESCO 2005:21).

La necesidad de aprender nuevas habilidades como consecuencia de la aparición de los ordenadores y nuevos medios digitales a finales del siglo XX provoca el surgimiento de diferentes conceptos, todos ellos vinculados siempre a la idea de alfabetización. Uno de estos primeros conceptos es el de alfabetización tecnológica. La alfabetización tecnológica se define como *la acreditación de las competencias tecnológicas prácticas necesarias para trabajar y vivir en nuestra actual sociedad* (Bawden, 2001:225-226). En la práctica, esto se traduce en la capacitación de aquellas habilidades que son necesarias para utilizar una variedad de programas informáticos tales como procesadores de texto, bases de datos, hojas de cálculo, etc. junto con habilidades básicas en tecnologías como copiar ficheros o imprimir. Estar alfabetizado tecnológicamente implica controlar las tecnologías, especialmente el ordenador, y no dejar que éstas te controlen (Bawden, 2001) y saber lo que éstas pueden hacer y lo que no (Morgan, 1998). Tuckett (1989) define tres competencias clave dentro de la alfabetización tecnológica: en primer lugar, la comprensión de lo que los ordenadores y las tecnologías pueden hacer. En segundo lugar, el uso efectivo de las tecnologías como herramienta y, por último, el demostrarse como autosuficientes en el uso de las tecnologías.

A menudo se considera la alfabetización tecnológica como una extensión de la alfabetización tradicional (Bawden, 2001), ya que este concepto está centrado en la adquisición de toda una serie de competencias básicas propias de nuestra Sociedad de la Información a las que todas las personas deberían poder acceder. La alfabetización tecnológica permite, en definitiva que las personas puedan acceder al uso de las tecnologías por ellas mismas.

Tal y como diferentes autores muestran (Bawden, 2001; Livingstone, 2004), además de las competencias instrumentales que comporta el aprendizaje de los ordenadores y de las tecnologías asociadas, es también necesario incluir en el concepto toda una serie de competencias más amplias, vinculadas al conocimiento, la comprensión y las actitudes delante de estas tecnologías. Es por este motivo que durante la segunda mitad del siglo XX, y coincidiendo con la etapa de Sociedad de la Información para todos y todas, se desarrolla el

concepto de alfabetización digital (Koltay, 2011; Livingstone, 2004, Bawden, 2001).

El concepto de alfabetización digital (*digital literacy*) es introducido por Paul Gilster (1997) para definir la capacidad de las personas para comprender y utilizar la información producida por las tecnologías. Una definición más amplia nos la da A. Martin (2006) que entiende la alfabetización digital como:

The awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyse and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process. (Martin, 2006: 19)

[La conciencia, la actitud y la capacidad de las personas de utilizar adecuadamente las herramientas digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar los recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas, y comunicarse con otros, en el contexto de situaciones específicas de vida, a fin de permitir una acción social constructiva, y reflexionar sobre este proceso. (Martin, 2006: 19)]

El concepto de alfabetización digital permite, por lo tanto, un paso más que el concepto de alfabetización tecnológica. Haciendo un paralelismo con el concepto de alfabetización y alfabetización funcional, el concepto de alfabetización digital incluye también las competencias que facilitan no sólo el poder utilizar el ordenador y/o las tecnologías (alfabetización tecnológica, acceso) sino que te permite, además, aprender a través de las tecnologías y aplicar ese conocimiento en tu vida cotidiana (Bawden, 2001).

Es importante enfatizar aquí la idea de que las tecnologías son únicamente una herramienta que no debe determinar cómo actuamos (Koltay, 2011), sino que el qué somos, cómo pensamos y cómo actuamos debe ser el resultado de la aplicación de diferentes alfabetizaciones (Tuckett, 1989, ALA, 2000; Koltay, 2011, Martin and Madigan, 2006).

2.3. EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS DE ALFABETIZACIÓN: DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Desde principios del siglo XXI el concepto de alfabetización digital da paso al de “alfabetización mediática”. Ya no hay sólo la necesidad de saber “leer” el material audiovisual, sino cualquier tipo de contenido multimedia (Koltay, 2011; Livingstone, 2004). Por contenido multimedia entendemos los contenidos que incluyen textos, sonidos e imágenes y que son capaces de llegar a un público amplio a través de diferentes canales de distribución: televisión, cine, video, sitios web, radio, videojuegos y comunidades virtuales (Comisión Europea, 2007a).

La alfabetización mediática engloba e incluye necesariamente las otras alfabetizaciones analizadas (Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Hay dos puntos cruciales que fomentan la necesidad de este nuevo concepto de alfabetización mediática: por un lado, la aparición de los medios electrónicos (teléfono, cine, radio y televisión) que caracterizan el paradigma de la comunicación de masas dominante entre los años 50 a los 90 (primera fase de la Sociedad de la Información) y, por otro lado, la llegada de los medios digitales. La velocidad e intensidad de cambio que caracterizan a los medios digitales hace necesario un nuevo contexto comunicativo, intelectual y semiótico que se engloba en el concepto de alfabetización mediática (Bawden, 2001; Livingstone, 2004). Esta velocidad e intensidad de cambio, unida a la convergencia de medios, es decir, al hecho de que la comunicación utilice múltiples lenguajes hace que coexistan diferentes medios (analógicos, digitales, multimedia) y que sea necesaria una convivencia de múltiples alfabetizaciones englobadas bajo un solo concepto, el de alfabetización mediática (Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010).

Una de las definiciones de alfabetización mediática (*media literacy*) más utilizadas es la de P. Aufderheide (1992), que la identifica como el proceso que es diseñado para ayudar a comprender, producir y negociar significados en una cultura de imágenes, palabras y sonidos. Tal y como dice Aufderheide (1992):

A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can decode, evaluate, analyse and produce both print and

electronic media. The fundamental objective of media literacy is a critical autonomy relationship to all media. Emphases in media literacy training range widely, including informed citizenship, aesthetic appreciation and expression, social advocacy, self-esteem, and consumer competence. (Aufderheide, 1992)

[Una persona alfabetizada mediáticamente - y todo el mundo debería tener la oportunidad de serlo - puede descodificar, evaluar, analizar y producir tanto medios impresos como electrónicos. El objetivo fundamental de la alfabetización mediática es generar una relación de autonomía crítica hacia cualquier medio. La formación en alfabetización mediática debe ser muy amplia, pero debe enfatizar aspectos como el de ciudadanía informada, la apreciación estética y la expresión, la promoción social, la autoestima, y la competencia de los consumidores. (Aufderheide, 1992)]

Otra de las definiciones ampliamente consensuadas sobre alfabetización mediática es la propuesta por la Comisión Europea (2009):

Media literacy is generally defined as the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media content and to create communications in a variety of contexts (Comisión Europea, 2009).

[La alfabetización mediática se define como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con criterio diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos. También incluye la capacidad de establecer formas de comunicación en diversos contextos (Comisión Europea, 2009)]

La alfabetización mediática describe las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse, autónoma y conscientemente, en los nuevos entornos comunicativos (digitales, globales y multimedia) de la Sociedad de la Información y es el resultado de los procesos de educación mediática (Comisión Europea, 2011). La educación mediática forma a las personas en conocer cuáles son y cómo funcionan los medios de comunicación presentes en la actual sociedad como mecanismo para adquirir las competencias necesarias en el uso de los medios como elemento de comunicación con otras personas. Ésta responde al derecho básico de libertad de expresión y de

información que todos los ciudadanos, en todos los países del mundo, deberían tener como elemento fundamental para la construcción y el mantenimiento de la democracia. Es por eso que, teniendo en cuenta las diferencias en las condiciones de acceso a los medios, se recomienda que la educación en medios se introduzca siempre que sea posible dentro del currículo nacional, así como en la educación superior, no formal y permanente (Comisión Europea, 2011).

2.4. DIMENSIONES DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La alfabetización mediática comprende, por lo tanto y tal y como se puede extrapolar de las definiciones presentadas, cuatro dimensiones: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos (Aufderheide, 1992; Livingstone, 2004; Comisión Europea, 2009; Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Cada dimensión necesita de las demás, como parte de un proceso no lineal y dinámico de aprendizaje: aprender a crear contenido nos ayuda a analizar el producido por otros, que a su vez nos abre más puertas en los (nuevos) usos de Internet, ampliando su acceso y su evaluación; creando, así, un círculo sin fin (Livingstone, 2004).

2.4.1. Acceso

Dentro de esta dimensión se incluye tanto el acceso físico a los medios y contenidos mediáticos (disponibilidad) como la capacidad cognitiva y práctica de utilizar correctamente esos medios (Buckingham, 2005). De esta forma, dentro del “acceso” se contemplan tanto las condiciones como los condicionantes de acceso a las tecnologías. Es decir, existen diferentes aspectos a tener en cuenta para poder valorar el acceso a los medios: en primer lugar, la disponibilidad material de tener o no los instrumentos y herramientas tecnológicas y, en segundo lugar, la consideración de que elementos tales como el género, la edad, la clase social o la pertenencia o no a grupos minoritarios así como los contextos geográficos son condicionantes que determinan el acceso al uso de las tecnologías (Buckingham, 2005).

Además de la disponibilidad material en el acceso a los medios tecnológicos, aspectos como las normas y regulaciones institucionales existentes, el rol de los medios en la sociedad o el papel del sistema educativo son claves en la definición de las condiciones de acceso de las personas a las tecnologías.

El actual debate sobre la brecha digital se centra en determinar el impacto causado por el acceso -o no- a las TIC en temas tales como la igualdad en educación, en la participación y en la cultura (Kellner, 2002; Norris, 2001; Rice, 2002). Tal y como la investigación sobre este tema pone de manifiesto (Facer, Sutherland, Furlong, y Furlong, 2001; Livingstone, 2002; Ribak, 2001), el acceso a las TIC constituye un proceso dinámico y social, dónde no es solamente importante evaluar la provisión de hardware o de acceso a servicios.

2.4.2. Análisis

La segunda dimensión, la de análisis, se refiere al proceso por el cual las personas puedan explorar, buscar y seleccionar información de acuerdo a sus propios intereses. Únicamente garantizando el acceso a las TIC no se garantiza una igualdad en el conocimiento, la cultura y la participación. Es necesario un paso más allá y promover el análisis en tecnologías.

Esta segunda dimensión está vinculada a los aspectos desarrollados bajo la definición de alfabetización digital, es decir, no sólo se requiere de una formación en tecnologías (Acceso) sino también de un trabajo y reflexión con las tecnologías.

2.4.3. Evaluación

La evaluación es la competencia que permite que el individuo pueda asignar valor a la información obtenida de acuerdo a una serie de parámetros tales como la veracidad, su valía o interés. Junto con el análisis de la información, la evaluación forma parte de lo que se entiende por capacidad crítica y es un elemento fundamental dentro de la alfabetización mediática.

Por capacidad crítica se entiende la capacidad para leer, entender y evaluar el contenido mediático así como la concienciación de las oportunidades que este

contenido ofrece (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Ser capaz de evaluar contenido mediático requiere de una capacidad crítica basada en un conocimiento amplio de los contextos sociales, culturales, económicos, políticos e históricos en que el contenido mediático es generado (Bazalgette, 1999).

Esta dimensión incluye competencias más sofisticadas que el simple acceso o procesamiento de la información e incluye ya el pensamiento crítico, la autonomía personal o la capacidad de resolución de problemas. El pensamiento crítico tiene que ver con el uso de la inteligencia y la información para llevar a cabo análisis y evaluaciones y crear conceptos, nuevas ideas, argumentos e hipótesis así como realizar razonamientos válidos y útiles. Además, dota al individuo con instrumentos psíquicos y cognitivos específicos tales como la concordancia con la realidad, la plausibilidad o la precisión, que le son válidos para responder ante determinadas situaciones producto de los procesos informacionales ante los que nos podemos hallar (selección de fuentes y contenidos, asociaciones de ideas, análisis, cálculos, argumentaciones, etc.).

La capacidad de resolución de problemas tiene que ver con la superación de barreras y obstáculos interpuestos entre el individuo o colectivo y los objetivos que éstos se establecen. La capacidad de resolución de problemas incluye tanto el establecimiento de los objetivos a cumplir como los pasos a seguir para la consecución de estos objetivos.

En la actualidad, cuando cualquiera puede crear y difundir contenido mediático a través de los medios, la capacidad crítica aplicada al análisis y creación de contenido es la dimensión que desequilibra la balanza. En este sentido, los programas de alfabetización mediática han sido claves, ya que han incluido la creación de contenidos y el desarrollo de la capacidad crítica en los currículums educativos (Livingstone, 2004).

Sin embargo, sí que es importante comentar que, aunque hasta hace unos años se entendía que la capacidad crítica quedaba circunscrita únicamente a los sistemas educativos que desarrollaban programas de educación mediática; desde hace unos años se apuesta por dos tendencias complementarias: en primer lugar, la necesidad de actuar en todos los contextos educativos posibles

y desde una perspectiva de complementariedad y, en segundo lugar, la necesidad de implicar a todos los actores relacionados con el ámbito de la alfabetización mediática: escuela, centros culturales, centros juveniles, familiares y entorno comunitario, industria mediática, organizaciones sin ánimo de lucro, programas de formación a lo largo de la vida, etc. (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010).

2.4.4. Creación de contenidos

La creación de contenidos se define como el conjunto de competencias que permite a las personas la creación y producción de mensajes mediante la utilización de diferentes códigos (texto, imágenes y sonido) a través del uso de diferentes soportes tecnológicos (Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Incluye competencias semióticas, creativas, expresivas y sociales.

No todas las definiciones de alfabetización mediática incluyen este último componente de creación de contenidos. Sin embargo, se aboga por su inclusión (Duncan, 2006; Livingstone, 2004; Bawden, 2001) para poder considerar a las personas no únicamente como receptoras de mensajes mediáticos sino también como productoras.

La definición aportada por la Ontario Association for Media Literacy (AML) no puede ser más clara en este sentido:

Media literacy is concerned with developing an informed and critical understanding of the nature of the mass media, the techniques used by them, and the impact of these techniques. It is education that aims to increase students' understanding and enjoyment of how the media work, how they produce meaning, how they are organized, and how they construct reality. Media literacy also aims to provide students with the ability to create media products.

[La alfabetización mediática está relacionada con el desarrollo de conocimiento y comprensión crítica de la naturaleza de los medios de comunicación, de las técnicas que utilizan y del impacto de estas técnicas. Es la educación que tiene como objetivo aumentar la comprensión y disfrute de los estudiantes sobre el cómo trabajan los medios, cómo

producen significado, cómo están organizados y cómo construyen la realidad. La alfabetización mediática también tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes la capacidad de crear productos mediáticos]

Existen tres argumentos en los que basar la inclusión de este componente a la definición general de alfabetización mediática: en primer lugar, el argumento pedagógico de que las personas aprenden mejor sobre los medios y sobre su funcionamiento creando su propio contenido mediático; en segundo lugar, el argumento económico que demuestra que aquellas personas con capacidades en el uso de medios son cada vez más necesarias en un sector informacional en crecimiento y, por último, el argumento de la política cultural que afirma que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen derecho a la participación social, donde poder aportar y defender sus propias demandas y necesidades.

Como Freire (2000) argumentaba, las personas no somos únicamente vasijas que se van llenando de contenido sino que, para que este contenido entre y se afiance debemos dar un paso más. Es un claro posicionamiento para considerar a las personas no únicamente como objetos de aprendizaje sino como sujetos de su propio aprendizaje.

Finalmente, la creación de contenidos como dimensión última de la alfabetización mediática y vinculada a las otras tres dimensiones analizadas, permite la capacidad de interactuar con otras personas siguiendo ciertas reglas compartidas (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Esta competencia permite que todas las personas sean activas y puedan participar de la esfera pública.

2.5. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

El tradicional modelo de comunicación emisor-receptor-mensaje-contexto sufre importantes cambios en una sociedad caracterizada por la convergencia de medios y la convivencia de múltiples alfabetizaciones (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). En primer lugar, se ha producido una movilidad entre el emisor y receptor. En una sociedad red, todos somos emisores y receptores, a la vez, de información al ser considerados nodos de un sistema de red complejo. Igualmente, el mensaje no tiene siempre un

destinatario determinado, sino que circula a través del entramado de nodos. Su recepción va a depender de la capacidad de cada uno de esos nodos de filtrar el mensaje y/o de re-difundirlo de nuevo. Este complejo sistema de redes hace que los mensajes puedan ser difundidos en un contexto que puede ser tanto local como global.

La consecuencia de estos cambios en el modelo de comunicación afecta a la concepción de audiencia. Ya no es una audiencia pasiva sino que tiene capacidad de interactuar: no sólo es receptora de los mensajes, sino que tiene capacidad de respuesta y, además, de crear y producir sus propios mensajes. De una actitud pasiva y puramente interpretativa, los “usuarios” pasan a participar de los medios a través de su apropiación, es decir, pueden:

They organise their media time, which is continually on the rise, and they perform their leisure activities, work and social interaction during that time. They move freely from one medium to another. They combine them according to their possibilities and, generally speaking, use them as a window through which they interact with the world. (...) These users are increasingly fragmenting their time into small media sequences and they increasingly multitask with the media. They also tend to be nomadic communicators: that is, they carry their personal bubble with them and communicate from any place at any time (Pérez-Tornero & Varis, 2010: 37-38).

[Organizan su tiempo “mediático”, que está en continuo crecimiento, estableciendo una continua interacción entre sus actividades de ocio, de trabajo y sociales durante ese tiempo. Se mueven libremente de un medio a otro. Los combinan de acuerdo a sus posibilidades y, en general, los utilizan como una ventana a través de la cual, interactúan con el mundo. (...) Estos usuarios fragmentan cada vez más su tiempo en secuencias pequeñas e incrementan las multitareas que realizan con los medios. También tienden a ser comunicadores nómadas: es decir, a llevar su burbuja personal con ellos y a comunicarse desde cualquier lugar y en cualquier momento (Pérez-Tornero & Varis, 2010: 37-38).]

La consecuencia de esta concepción de sociedad hace que las personas puedan participar de su sociedad, puedan empoderarse (Buckingham, 1998; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010;

Freire, 2000). Lógicamente, este punto de vista responde a una visión de la alfabetización mediática participatoria, es decir, una visión que apuesta por el uso de los medios para generar una producción social que permita el desarrollo del conocimiento, la interactividad y el diálogo. Esta actitud se asocia con una filosofía política que cree en la autonomía y la capacidad crítica de los individuos para guiar su propio desarrollo personal y contribuir así al bienestar colectivo (Pérez-Tornero & Varis, 2010).

El principio de participación social con el que se vincula el concepto de alfabetización social también incluye una serie de valores (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). El primero es la *defensa de la autonomía personal*. Este valor está fundamentado en los conceptos de pensamiento crítico, libertad de conciencia y derecho a la información. Además está también basado en la igualdad de acceso y en la igual distribución de competencias. El segundo de estos valores es el de *diálogo abierto y participativo*, fundamentado en la capacidad de las personas y los colectivos para generar información de calidad, para evaluar críticamente esta información y para desarrollar un proceso de decisión. En tercer lugar se promueve la *creatividad e imaginación personal y colectiva* como elementos que son necesarios para una comunicación saludable. En cuarto lugar se asocia a una *democracia activa y participativa*, es decir, a una propagación de los procesos que facilitan el acceso y la búsqueda de información y el poder compartir e intercambiar opiniones sobre esta información. Por último, los nuevos movimientos participativos de alfabetización mediática se asocian al valor de la *diversidad cultural y el diálogo entre culturas*: la alfabetización mediática respeta la singularidad de cada cultura pero, a la vez, establece puentes para la construcción de un diálogo universal que pueda conducir al entendimiento e intercambio de valores.

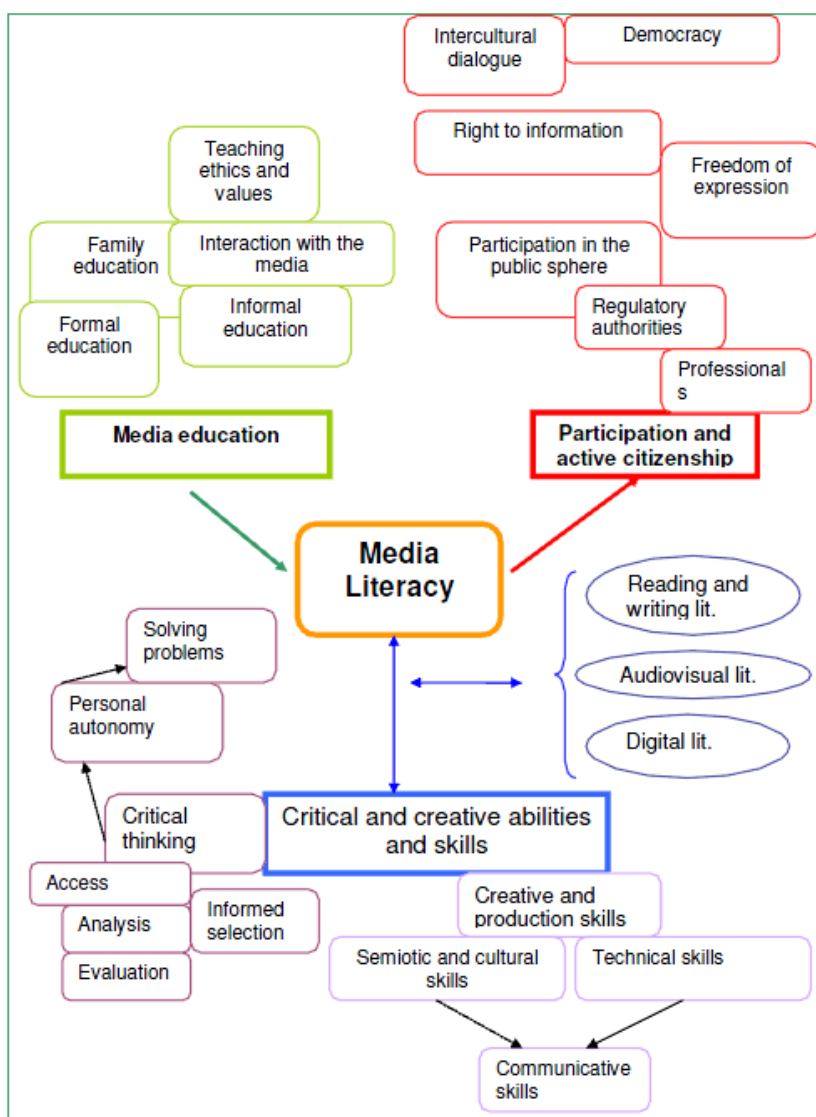
El siguiente cuadro (Comisión Europea, 2011) es un mapa conceptual que representa gráficamente los elementos significativos presentes dentro del concepto de alfabetización mediática así como la relación existente entre ellos:

En el centro de la imagen, la alfabetización mediática aparece como resultado de un proceso educativo, la educación mediática, descrita a través de los conceptos que aparecen en el lado superior izquierdo del cuadro.

La alfabetización mediática es clave dentro de los procesos de participación y ciudadanía. Los conceptos que están relacionados con esta vinculación aparecen en el lado superior derecho del cuadro.

En la parte inferior de la imagen, dividida en dos, se encuentran las competencias relacionadas con la alfabetización mediática: el pensamiento crítico y la creación y producción de contenidos.

Finalmente, se incluyen los tres tipos de alfabetización que se incorporan a la noción de alfabetización mediática: alfabetización, alfabetización digital y alfabetización mediática (Comisión Europea, 2011).



Fuente: extraído de Comisión Europea. 2011:16

BLOQUE II. HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE TRABAJO

3. PREGUNTAS, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

En el primer bloque de esta tesis se ha revisado las principales contribuciones realizadas desde la comunidad científica en relación con los dos grandes ejes temáticos sobre los que se articula: la Sociedad de la Información y el papel de la educación de personas adultas dentro de este paradigma teórico. Además, y para concretar y centrar el tema de la tesis, se han analizado dos conceptos claves: el de fractura digital y el de alfabetización mediática. La conjugación de todos estos elementos teóricos permiten establecer en el siguiente bloque las preguntas, objetivos e hipótesis a las que responde esta investigación, por un lado; y la metodología de trabajo que es necesaria desarrollar para poder facilitar su corroboración o refutación, por el otro

3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación planteada a lo largo de la presente tesis doctoral parte de dos preguntas clave:

- ¿qué elementos socioeducativos están potenciando una mayor alfabetización mediática entre personas adultas participantes que parten de una situación de fractura digital?
- ¿cómo estos elementos están consiguiendo no sólo la superación de la fractura digital y una mayor alfabetización mediática sino también una mayor participación y transformación social?

3.2. OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general (OG1) de esta tesis doctoral se concreta en:

“Analizar los elementos del aprendizaje dialógico que, aplicados a los procesos de alfabetización mediática, consiguen superar la fractura digital y generar una mayor participación y transformación social en personas adultas participantes”.

3.3. HIPÓTESIS GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Respondiendo a este objetivo general, la hipótesis general (HG1) de la presente tesis doctoral queda concretada de la siguiente forma:

“La alfabetización mediática realizada en entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico es clave para superar la fractura digital y fomentar una mayor participación y transformación social entre personas adultas participantes”.

3.4. SUB-OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como puede desprenderse del redactado de la hipótesis general, articulada a partir de los conceptos analizados y definidos en el bloque del marco teórico, tres son los elementos claves a tener en cuenta en el análisis: (1) fractura digital, (2) participación social y (3) transformación social. Para cada uno de estos elementos, se ha elaborado un objetivo de investigación:

(SO1) Fractura digital:

“Analizar los procesos que, dentro de entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico, están permitiendo la superación de la fractura digital en personas adultas participantes”.

(SO2) Participación social:

“Comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información”.

(SO3) Transformación social:

“Analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales”.

3.5. SUB-HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Se ha establecido una sub-hipótesis para cada uno de estos tres sub-objetivos, definidas de la siguiente forma:

(SH1) Fractura digital:

“El aprendizaje dialógico consigue que las personas adultas participantes pasen de ser simples consumidores a productores de contenidos en la actual Sociedad de la Información, tras superar la fractura digital (acceso a las tecnologías, adquisición de competencias tecnológicas básicas y uso)”.

(SH2) Participación social:

“Convertirse en productores de contenidos fomenta el acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información a las personas adultas participantes”.

(SH3) Inclusión social:

“El mayor acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales”.

3.6. ESQUEMA CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO

<u>OBJETIVO GENERAL</u>	<u>HIPÓTESIS GENERAL</u>	<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	<u>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</u>
<p>(OG1): Analizar los elementos del aprendizaje dialógico que, aplicados a los procesos de alfabetización mediática, consiguen superar la fractura digital y generar una mayor participación y transformación social en personas adultas participantes.</p>	<p>(HG1): La alfabetización mediática realizada en entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico es clave para superar la fractura digital y fomentar una mayor participación y transformación social entre personas adultas participantes.</p>	<p>(SO1) Fractura digital: analizar los procesos que, dentro de entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico, están permitiendo la superación de la fractura digital en personas adultas participantes.</p> <p>(SO2) Participación social: comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información.</p> <p>(SO3) Transformación social: analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales.</p>	<p>(SH1) Fractura digital: El aprendizaje dialógico consigue que las personas adultas participantes pasen de ser simples consumidores a productores de contenidos en la actual Sociedad de la Información, tras superar la fractura digital (acceso a las tecnologías, adquisición de competencias tecnológicas básicas y uso).</p> <p>(SH2) Participación social: Convertirse en productores de contenidos fomenta el acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información a las personas adultas participantes.</p> <p>(SH3) Transformación social: El mayor acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales.</p>

4. PARADIGMA METODOLÓGICO

A continuación se define la metodología de trabajo que se ha seguido y que debe permitir la corroboración o refutación de los objetivos e hipótesis desarrolladas en el capítulo anterior. La orientación metodológica seguida ha sido la metodología comunicativa, de la que se presenta su definición, postulados e impacto a continuación. Además, se presenta la estrategia analítica seguida así como las técnicas de recogida de información aplicadas y que han permitido obtener los datos necesarios que configuran la base del análisis. Por último, se explica el cuadro de análisis que ha servido para la codificación y análisis de la información resultado del estudio de caso llevado a cabo.

4.1. METODOLOGÍA COMUNICATIVA

La metodología que se utiliza en la presente tesis doctoral es la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011; Gómez et al., 2006). Según Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) por metodología comunicativa se entiende:

una orientación que en el plano metodológico pretende no sólo describir y explicar la realidad, comprenderla e interpretarla con el objetivo de estudiarla, sino también estudiarla para transformarla, haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente mediante la interacción entre las personas; de esta forma, sólo puede construir el objeto de estudio a partir de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere transformar. (Gómez et al., 2006: 32-33)

De acuerdo a esta definición, la metodología comunicativa cumple con un doble objetivo. Por un lado, pretende analizar y validar un tipo de explicación de los fenómenos, situaciones o interacciones que se producen en la sociedad, mostrando especial atención a aquello que provoca la exclusión social y los elementos que la transforman. Pero, por otro lado, este análisis siempre se realiza vinculado a la utilidad social de la investigación, esto es, con el objetivo de conseguir una transformación social.

La metodología comunicativa ha sido desarrollada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona partiendo de las aportaciones realizadas por autores y

corrientes teóricas referentes dentro de las disciplinas de las ciencias sociales: entre otros, Schütz y Luckman (1977) desde la fenomenología, Berger y Luckman (1995) desde el constructivismo, el interaccionismo simbólico de Mead (1990), la etnometodología de Garfinkel (1986), la dramaturgia de Goffman (1981) o, más recientemente, la acción comunicativa de Habermas (1999), la acción dialógica de Freire (1997, 2000) y el aprendizaje dialógico de Flecha (1997). Partiendo de estas aportaciones, la metodología comunicativa asume los siguientes postulados (2006):

- **Universalidad de las competencias lingüísticas:** El enfoque metodológico comunicativo no podría llevarse a cabo si no estuviese basado a nivel teórico en la premisa de que todas las personas tienen competencias lingüísticas comunicativas. Todas, por tanto, tienen la capacidad de interactuar a través del diálogo.
- **Persona como agente social que transforma:** La capacidad de reflexión de las personas permite producir prácticas propias y originales, a la vez que influir y modificar las estructuras sociales. Se considera que las personas son agentes capaces de elaborar interpretaciones reflexivas y crear conocimiento.
- **Desaparición del supuesto de jerarquía interpretativa por parte del equipo investigador:** Los supuestos ontológicos de las personas “investigadas” pueden tener tanta solidez o más que los del equipo investigador.
- **Posibilidad de un conocimiento objetivo:** Se puede crear conocimiento objetivo a través del análisis intersubjetivo de las pretensiones de validez emitidas en una interacción entre personas “investigadoras” e “investigadas”.
- **Ruptura del desnivel metodológicamente relevante:** Con la participación en un proceso comunicativo, quien investiga se desprende de sus interpretaciones y participa –tanto de hablante como de oyente- en las mismas condiciones que el resto de personas. Hay que tener en cuenta que el desnivel metodológicamente relevante no sólo se rompe en el proceso de la investigación, sino también en el proceso de interpretación de las acciones.
- **Procesos de entendimiento mediante argumentos guiados por pretensiones de validez:** Si tomamos como referente la voluntad de que haya pretensiones de validez, la argumentación es el medio que tenemos que

utilizar para que en los procesos de entendimiento podamos llegar a acuerdos. Intentamos que no haya coacciones, pero si ha de producirse alguna tiene que ser la coacción del mejor argumento.

- **Actitud realizadora de las personas investigadoras:** Si se quiere comprender o explicar un fenómeno, quienes investigan tienen que participar en el proceso comunicativo en la misma posición; es decir, en el mismo plano de igualdad, que las personas con las que quieren debatir algún aspecto.
- **Acción comunicativa:** Es la que permite orientar y construir el diálogo hacia el entendimiento sin imponer puntos de vista. A partir de la acción comunicativa, nuestra metodología orienta la investigación a construir juicios resultado de la intersubjetividad en un diálogo donde no existe desnivel metodológico, típico de otro tipo de metodologías tradicionales entre la persona “investigadora” e “investigada”.
- **Diálogo:** Se busca un proceso dialógico que comprenda no sólo las interpretaciones de las demás personas, sino también las que se dan entre las personas, de manera que se obligue a buscar argumentos para refutar nuestra visión, reafirmarla o replantear la situación con argumentos de validez fundamentados. El diálogo y la acción comunicativa son el origen de la transformación social.
- **Sentido común:** Nuestro sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro de las tipificaciones creadas en nuestro propio contexto cultural. No podemos afirmar que conocemos por qué se produce una acción si no tenemos en cuenta el sentido común de las personas, porque éste provoca que se puedan hacer múltiples interpretaciones, dependiendo de las personas que realice la acción.

Por otro lado, la metodología comunicativa ha sido aplicada en investigaciones europeas del máximo nivel científico dirigidas a transformar la exclusión social. Destacan el Proyecto Integrado del séptimo Programa Marco “INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education” (2006-2011) o el proyecto RTD perteneciente al quinto Programa Marco “WORKALÓ: The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case” (2001-

2004). A partir de los resultados obtenidos en estas investigaciones, y en las conclusiones de la conferencia “Science against Poverty” (Comisión Europea, 2010) organizada por la Comisión Europea y el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco de la Presidencia Española de la Unión Europea de 2010, se reconoce la utilidad de la metodología comunicativa por su impacto en la educación y la sociedad:

As a summary, research in education and training needs to contribute to policy making. Critical communicative research perspective has shown to have a significant social and political impact on the European educational and social systems. (Comisión Europea, 2010)

Para resumir, la investigación en educación y formación necesita contribuir al diseño de políticas. La perspectiva de la investigación comunicativa crítica ha demostrado tener un impacto social y político significativo en la educación europea y en los sistemas sociales (Comisión Europea, 2010).

El impacto social de la investigación, la inclusión de los colectivos sujetos de investigación en el diálogo abierto entre ciencia y sociedad y el compromiso de que toda investigación debe contribuir a la transformación social, postulados básicos dentro de la metodología comunicativa, son esenciales para seleccionarla como orientación en la presente tesis doctoral.

4.2. ESTRATEGIA ANALÍTICA Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Una vez definidas las preguntas de investigación, los objetivos e hipótesis y la orientación metodológica comunicativa que sirven de base para el desarrollo de esta tesis, a continuación se define la estrategia analítica que ha servido para la elaboración del marco teórico, por un lado; y para la selección, procesamiento y análisis de los datos necesarios para contrastar el tema de investigación planteado, por el otro.

4.2.1. Estrategia analítica

Las actuaciones concretas desarrolladas en la presente tesis doctoral se engloban en dos grandes estrategias. Por un lado, se ha llevado a cabo la revisión de la literatura científica y, por el otro, se ha desarrollado un estudio de caso. A

continuación, se facilita más información sobre ambas estrategias:

4.2.1.1. Revisión de la literatura científica

La revisión de la literatura científica ha implicado examinar los antecedentes teóricos y prácticos de la cuestión de estudio, así como revisar las investigaciones realizadas y las teorías que tienen relación con el tema de la presente tesis. En concreto, esta revisión se ha realizado principalmente a través de la revisión de:

- libros y capítulos de libros de las autoras y autores más relevantes de la comunidad científica internacional publicados en editoriales de prestigio internacional. Se han incluido obras publicadas en diferentes idiomas y especialmente en lengua inglesa.
- literatura científica de revistas incluidas en el ranking Journal Citation Report Social Science Edition – Social Science Citation Index (JCR-ISI) y su fuente ISI Web of Knowledge. Los artículos han sido seleccionados en base al índice de impacto y citas generadas de cada artículo, extraído de ISI.
- literatura científica de revistas incluidas en otros rankings, especialmente en el European Reference Index for the Humanities (ERIH) y bases de datos como Sociofile.
- recomendaciones, informes, evaluaciones, etc. de organismos internacionales de referencia básica para la temática de la tesis.

4.2.1.2. Estudio de caso

Se ha llevado a cabo un **estudio de caso** del Punto Òmnia de la Asociación de personas participantes Ágora. Aunque en el bloque 3 se ofrece una mayor descripción de este estudio de caso, se avanza aquí que el Programa Òmnia es un programa socioeducativo que favorece el acceso a las tecnologías entre aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión social y que tienen más posibilidades de sufrir la llamada fractura digital. El Programa Òmnia se articula a partir de 124 puntos distribuidos por toda Cataluña, esto es, aulas tecnológicas dotadas con nueve ordenadores conectados a Internet y con una persona dinamizadora responsable del programa de alfabetización mediática que cada Punto define. A lo largo de sus años

de funcionamiento (1999-2013), ha conseguido alfabetizar a miles de personas pertenecientes a colectivos en situación de exclusión social.

En la presente tesis doctoral vamos a analizar un Punto en concreto, el gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí, porque representa un modelo de alfabetización mediática en un entorno socioeducativo basado en el aprendizaje dialógico que no sólo está consiguiendo la superación de la fractura digital sino también la mayor participación de los colectivos en riesgo de exclusión social en nuestra actual Sociedad de la Información. Es, por lo tanto, el contexto ideal de análisis para obtener los datos necesarios para la contrastación de los objetivos e hipótesis planteadas.

El estudio de caso se ha realizado triangulando tres técnicas cualitativas de recogida de información de orientación comunicativa (2006): **relatos de vida, grupos de discusión, y entrevistas en profundidad**. A través de ellas, se recoge el mundo de las acciones, interpretaciones, significados, diálogos y relatos entre las personas investigadas (personas participantes) y la investigadora.

4.2.2. Técnicas de recogida de información

Se utilizarán tres técnicas de recogida de información cualitativas: relatos de vida, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Todas ellas siguen la orientación comunicativa, es decir, buscan establecer un diálogo igualitario y no instrumental entre la persona investigadora y el sujeto de investigación clásico con el objetivo de captar la riqueza subjetiva e interactiva y poder hallar el máximo de información que permita contrastar los objetivos e hipótesis de la investigación.

La presente investigación gira alrededor de una experiencia de éxito, la del Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora, que está consiguiendo alfabetizar mediáticamente a personas adultas participantes que parten de una situación de fractura digital. Dicha investigación pretende analizar los elementos socioeducativos que están presentes en esta experiencia y que están potenciando una mayor alfabetización entre estos colectivos determinados de personas. Por este motivo, las técnicas de recogida de información se han seleccionado por ser aquellas que mejor permiten conocer la realidad de la experiencia a través del

diálogo abierto con los diferentes roles que participan en esta experiencia: personas participantes y voluntarias.

A continuación, se describe tanto las técnicas utilizadas y también se facilita la información de cómo han sido aplicadas en esta tesis doctoral.

4.2.2.1. Relatos de vida

El relato de vida bajo la orientación comunicativa

(...) es un diálogo entre la persona que investiga y la investigada, con la pretensión de reflexionar e interpretar la vida cotidiana de esta última. El objetivo del relato no es tanto hacer una biografía, sino una narración reflexionada de su vida cotidiana que sirve tanto para detectar aspectos del presente y pasado como expectativas de futuro. (Gómez et al., 2006: 80)

En el caso de la presente tesis, los relatos de vida se han llevado a cabo con personas adultas participantes del Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora; es decir, personas adultas que se han iniciado en la alfabetización mediática que se lleva a cabo en la entidad y que partían de una situación inicial de fractura digital o analfabetismo digital. A través de los relatos de vida, se ha podido recoger cuál ha sido el proceso de alfabetización mediática que cada una de las personas participantes ha seguido; poniendo especial énfasis en sus inicios en el Punto y en el momento actual para tratar de captar la reflexión y los pensamientos que cada persona participante tiene sobre su propio proceso evolutivo.

Para llevar a cabo los relatos de vida comunicativo se ha elaborado un guión con preguntas que recogen las cuestiones claves sobre el estudio, en coherencia con el marco teórico, los objetivos y las hipótesis. En este sentido, se han enfatizado, entre otras, cuestiones relacionadas con la importancia del aprendizaje de las tecnologías entre personas adultas en la sociedad actual, preguntas relativas a los inicios de la persona participante en el Punto Ómnia y en especial a la formación recibida en el Punto Ómnia, una valoración de las interacciones que se producen en el Punto Ómnia y su reflexión sobre los procesos de participación y transformación que han tenido. En total, se han realizado un total de **11 relatos de vida a personas adultas participantes en**

procesos de alfabetización. La siguiente tabla recoge la información relativa a los perfiles para cada una de las personas entrevistadas:

Tabla 1: Relatos de Vida Comunicativos					
Código*	Sexo	Perfil	Actividades de formación**	Actividades de participación vinculadas al Òmnia	Actividades de formación seguidas en la escuela
RVP01	hombre	persona participante	GT, autof.	Comisión Òmnia / Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.) / fomentando el voluntariado	está en otras actividades de la escuela
RVP02	mujer	persona participante	GT	Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)	está en otras actividades de la escuela
RVP03	hombre	persona participante	TIC ini, GT	Comisión Òmnia / Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.) / fomentando el voluntariado	está en otras actividades de la escuela
RVP04	mujer	persona participante	TIC ini, GT	Comisión Òmnia / Participación en proyectos TIC	
RVP05	hombre	persona participante	TIC ini, GT	Comisión Òmnia / Participación en proyectos TIC/ implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)	
RVP06	hombre	persona participante	GT	Comisión Òmnia/ implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)/ fomentando el voluntariado	
RVP07	mujer	persona participante	GT, autof.	Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)/ fomentando el voluntariado	
RVP08	hombre	persona participante	TIC ini, GT, autof.	Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)	está en otras actividades de la escuela
RVP09	mujer	persona participante	TIC ini, GT	Participación en proyectos TIC / implicado en actividades de difusión (conferencias, entrevistas, etc.)	está en otras actividades de la escuela
RVP10	hombre	persona participante	TIC ini, GT, autof.	Participación en proyectos TIC	está en otras actividades de la escuela
RVP11	hombre	persona participante	TIC ini, GT, autof.	Participación en proyectos TIC	está en otras actividades de la escuela

*Base: RV=Relato de Vida, P=participante, número del relato de vida. Ej.: RVP01

**Base: GT=Grupo de trabajo, autof.= horas de autoformación; TIC ini= TIC inicial

Fuente: Elaboración propia

4.2.2.2. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad buscan también establecer un diálogo entre las personas investigadas y la investigadora con el objetivo de obtener reflexiones, pensamientos, ejemplos de situaciones concretas sobre el objeto de estudio pero, a diferencia de los relatos de vida, son entrevistas más pautadas, normalmente realizadas con personas que por su trayectoria y experiencia pueden aportar numerosos argumentos para la refutación o validación de las hipótesis planteadas.

En el caso de la presente tesis, las entrevistas en profundidad se han realizado con las personas voluntarias que colaboran en las tareas de dinamización del Punto Ómnia. En general, son personas con formación en tecnologías y/o disciplinas del ámbito de las ciencias sociales (educación, sociología, comunicación, etc.) que colaboran con regularidad en el Punto Ómnia y/o en actividades formativas de la Asociación de personas participantes Ágora. Conocen, por lo tanto, el enfoque metodológico del aprendizaje dialógico que se aplica en el Punto y aportan su punto de vista sobre cuáles son las consecuencias que su aplicación tiene en el proceso de alfabetización mediática que se lleva a cabo en el Punto. En este sentido, el guión de las entrevistas en profundidad se ha diseñado para recoger tanto efectos como ejemplos de la aplicación de los principios de aprendizaje en el Punto Ómnia.

En total, se han realizado **5 entrevistas en profundidad a personas voluntarias** que colaboran en las tareas de dinamización del Punto Omnia. La siguiente tabla recoge la información relativa a los perfiles para cada una de las personas entrevistadas:

Código*	Sexo	Perfil
ED01	hombre	dinamizador-voluntario
ED02	hombre	dinamizador-voluntario
ED03	mujer	dinamizador-voluntario
ED04	hombre	dinamizador-voluntario
ED05	hombre	dinamizador-voluntario

*Base: E=entrevistas, D=Dinamizador, número de la entrevista. Ej.: ED01
Fuente: Elaboración propia

4.2.2.3. Grupos de discusión

Los grupos de discusión comunicativa buscan confrontar la subjetividad individual con la grupal, poniendo en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista con el objetivo de obtener argumentos y reflexiones conjuntas sobre un tema determinado. Así,

(...) el grupo de discusión supone un diálogo igualitario entre varias personas pertenecientes al grupo o comunidad objeto de investigación y otra persona que forma parte del equipo investigador; a través de este diálogo se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste (las teorías e investigaciones científicas más relevantes sobre el tema de estudio) y su contraste con las personas que componen el grupo. (Gómez et al., 2006: 82-83)

En este sentido, el grupo de discusión comunicativo ha recogido la voz de las personas participantes del Punto; es decir, de personas que han accedido a las tecnologías a través de las diferentes actividades que en él se ofrecen: sesiones de introducción a la informática, grupos de trabajo y horas de autoformación.

El grupo de discusión comunicativo es un grupo natural, esto es, formado por personas que ya se conocen y comparten espacios y actividades comunes. Así se ha podido generar conversaciones no forzadas que han permitido reflejar con claridad los diferentes puntos de vista sobre el proceso de alfabetización mediática que se lleva a cabo en el Punto Ómnia analizado. En él, la persona investigadora ha sido una más dentro del grupo de discusión comunicativo: ha participado en él dinamizándolo y facilitando que el grupo de discusión no derive hacia temas fuera del objeto de estudio presentado y acordado.

El guión del grupo de discusión comunicativo ha sido muy similar al de los relatos de vida comunicativos, ya que también tenía como objetivo recoger y contrastar cuestiones relacionadas con la importancia del aprendizaje de las tecnologías entre personas adultas en la sociedad actual. En este sentido, se ha preguntado sobre los procesos de formación que se llevan a cabo, enfatizando las características claves, una valoración de las interacciones que se producen en el Punto Ómnia y su reflexión sobre los procesos de participación y transformación que han tenido.

Se ha realizado un total de **1 grupo de discusión comunicativo con personas adultas participantes en procesos de alfabetización**. La siguiente tabla recoge la información relativa a los perfiles para cada una de las personas que han participado del grupo de discusión:

Tabla 3: Grupo de Discusión Comunicativo		
Código*	Sexo	Perfil
GD101	mujer	Persona participante
GD102	hombre	Persona participante
GD103	mujer	Persona participante
GD104	hombre	Persona participante
GD105	hombre	Persona participante
GD106	hombre	Persona participante
GD107	mujer	Persona participante
GD108	mujer	Persona participante
GD109	hombre	Persona participante
GD110	hombre	Persona participante

*Base: GD1= Grupo de discusión, número: identificador de la persona en el grupo de discusión. Ej.: GD101
Fuente: Elaboración propia

4.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, explicamos el cuadro de análisis que ha servido para la codificación y análisis de la información resultado del estudio de caso llevado a cabo. En su elaboración se incluyeron en las columnas las cuatro dimensiones consensuadas dentro del concepto de alfabetización digital: acceso, análisis, evaluación de la información y creación de contenidos. Además de estas cuatro dimensiones, se ha incorporado la dimensión de participación, por ser actualmente donde se está concentrando la investigación en el ámbito de la alfabetización mediática. Transversal a todas las dimensiones del concepto de alfabetización mediática, se han tenido en cuenta en el análisis los principios del aprendizaje dialógico. Por otro lado, y ya en las filas, se incorporan tanto los factores excluyores o barreras que se generan dentro de cada una de estas dimensiones como los factores transformadores o posibilidades para cada una de las dimensiones analizadas. El resultado final de cuadro de análisis, se concreta de la siguiente manera:

Tabla 4: Cuadro de Análisis del Estudio de Caso

	Aprendizaje dialógico					
	Alfabetización mediática				participación social	transformación social
	acceso	análisis	evaluación	creación de contenidos		
Factores excluyentes	01	03	05	07	09	11
Factores transformadores	02	04	06	08	10	12

Fuente: Elaboración propia

4.3.1. Columnas: aprendizaje dialógico, dimensiones de la alfabetización mediática, dimensiones de participación y transformación social

El análisis de los datos del estudio de caso está enmarcado en una situación educativa de aprendizaje dialógico. Tal y como se ha desarrollado en el primer bloque, se define aprendizaje dialógico como:

- **Aprendizaje dialógico:** El aprendizaje dialógico es aquel aprendizaje: *[...] en el que las personas aprenden, a través del diálogo igualitario, sobre un tema en cuestión. No existen personas que saben y personas que no saben. Hay interacción, reflexión y aportaciones desde la diferencia de personas y culturas que dialogan en un plano de igualdad. A través del diálogo surgen nuevos significados en torno a lo que aprendemos. En muchas ocasiones el aprendizaje colectivo supone una transformación personal y, todo ello, desde la solidaridad y los valores universales (CREA 2001: 27).* El aprendizaje dialógico incorpora siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias; todos ellos incluidos en el análisis de datos realizado.

Además del aprendizaje dialógico, concepto transversal en el análisis, se han tenido en cuenta las dimensiones incluidas en el concepto de referencia de alfabetización mediática:

- **Acceso:** incluye las barreras físicas, personales y sociales que las personas adultas participantes superan para utilizar los medios y contenidos mediáticos.

- **Análisis:** Se refiere al proceso mediante el cual las personas adultas participantes puedan explorar, buscar y seleccionar información de acuerdo a sus propios intereses.
- **Evaluación:** Es la competencia que permite a las personas adultas participantes asignar valor a la información obtenida de acuerdo a una serie de parámetros tales como la veracidad, su valía o interés de la información. Junto con la dimensión de análisis, la evaluación forma parte de lo que se entiende por capacidad crítica.
- **Creación de contenidos:** Se define como el conjunto de competencias que permite a las personas adultas participantes la creación y producción de mensajes propios mediante la utilización de diferentes códigos (texto, imágenes y sonido) a través del uso de diferentes soportes tecnológicos.

Por otro lado, junto con las cuatro dimensiones consensuadas dentro del concepto de alfabetización mediática, se incorpora también la dimensión de participación social, donde la investigación científica actual está poniendo especial énfasis:

- **Participación social:** uso de los medios para el empoderamiento de las personas adultas participantes en su entorno social. Esta dimensión, más social, otorga protagonismo a las personas adultas participantes, ya que son ellas las que, a partir del uso de los medios, buscan y generan conocimiento para organizar y decidir cualquier aspecto que tenga que ver con su persona (actividades de ocio, de trabajo y sociales).

Por último, y determinado por el paradigma metodológico escogido, se analizará una nueva dimensión, la de transformación social, definida de la siguiente forma:

- **Transformación social:** La participación social de las personas adultas a través del empoderamiento de las tecnologías empieza a producir transformaciones en su entorno social, tanto a nivel personal como comunitario, mejorando las relaciones y fomentando una mayor participación.

4.3.2. Filas: factores exclusores y factores transformadores

Se define “factor exclusor” como aquella barrera que experimentan algunas personas o colectivos para poder incorporarse a una práctica o beneficio social. Si no existiera tal barrera, la práctica o beneficio social estarían disponibles para la persona o el colectivo excluidos (Gómez et al., 2006). Es decir, no se trata tanto de factores externos, objetivables o cuantificables fuera de las personas en sí, sino de factores que las personas interiorizan e interpretan.

Por otro lado, los factores transformadores se definen en función de los factores exclusores. Según Gómez et al. (2006), un factor transformador es aquél que supera o contribuye a superar aquella barrera que impide o dificulta enormemente la incorporación de una persona o colectivo a una práctica o beneficio social.

El posible carácter transformador de la práctica analizada a través del estudio de caso hace difícil poder recoger factores exclusores, sin embargo, y en coherencia con la metodología comunicativa, se ha mantenido su inclusión en la parrilla de análisis.

BLOQUE III. MARCO TEÓRICO

5. CORRIENTES TEÓRICAS

A continuación se introduce el marco teórico de referencia de la presente tesis doctoral. Este marco teórico incluye las principales contribuciones teóricas realizadas por autores de referencia dentro de la comunidad científica en el análisis de las causas y consecuencias sociales de la Sociedad de la Información, en general, y de la alfabetización mediática, en particular. Todos estos autores contribuyen con aportaciones clave, necesarias para enmarcar y reforzar teóricamente las contribuciones realizadas en esta tesis.

Para sistematizar la presentación de las diferentes aportaciones teóricas se ha realizado una división: por un lado, se presentan autores que, desde el discurso postmoderno, consideran las tecnologías como un elemento de control social que no permiten ninguna posibilidad de conocimiento y cierran las puertas a toda posibilidad de cambio social. Por otro lado, se recogen los autores con una visión más posibilitadora y transformadora de las tecnologías y de sus consecuencias para trabajar por el cambio social

Como se verá a continuación, hay autores que niegan las características de Internet y las tecnologías de la información: hablan de desinformación, de globalización económica y capitalista, de un instrumento nuevo y más eficaz de control social, etc. Del mismo modo, van a negar las posibilidades y capacidades individuales para el manejo de la información. En realidad esconden intereses ocultos para el mantenimiento del orden establecido, en el cual, las personas que critican ocupan posiciones privilegiadas que no quieren perder.

Sin embargo, y en contrapartida, hay autores que apuestan por la defensa de posturas que creen en la posibilidad de que todas las personas desarrollen o hayan desarrollado capacidades para manejar y procesar la información. Igualmente, estos autores creen que estas capacidades están generando una conciencia global entre todas las personas y colectivos de la sociedad que favorecen el cambio social.

La elección y apuesta por autores con una perspectiva transformadora responde a la concepción de que es necesaria una sociología transformadora. Es decir, una sociología que tiene, por un lado, una vinculación y compromiso moral con la realidad social de la que parte y, por el otro, que pretende dar respuestas a esa

misma realidad. Se enmarca, por tanto, en lo que Marvin Harris (2000) plantea cuando afirma:

La indagación científica debe realizarse de manera tal que sus descubrimientos queden en la mayor medida posible libres de sesgos político-morales, pero eso no significa que la investigación científica deba (o pueda) efectuarse en un vacío político – moral. [...] La moralidad se combina con la ciencia de otra manera trascendental. Las decisiones político–morales deben partir del mejor conocimiento disponible sobre el mundo. [...] Es la escasez de conocimientos lo que pone en jaque nuestras decisiones político–morales. Para alcanzar altas cimas morales hay que disponer de conocimientos fiables. Tenemos que saber cómo es el mundo, quién hace o ha hecho qué a quién, y quién y qué son responsables del sufrimiento y la injusticia que condenamos y tratamos de remediar. (Harris, M. 2000: 58 – 60)

En realidad, lo que Harris (2000) escribe es que toda investigación científica posee un compromiso con la realidad social que investiga. Cada vez más, la tendencia de las ciencias sociales es no considerar que hay neutralidad ya que la persona investigadora parte de unos planteamientos político-morales determinados.

Precisamente, el compromiso que aquí se plantea es analizar cuales son los factores sociales que permiten el aprendizaje de las tecnologías y a través de las tecnologías, para lograr que todas las personas puedan acceder a él y de esta forma superar las situaciones de exclusión social que, en caso contrario, pueden suceder. Pero ese compromiso no puede afectar en la aplicación del método científico. Si bien el investigador/a social forma parte de la sociedad en la que se mueve, la objetividad resulta de la aplicación de un método científico que supere el dilema sujeto – objeto y rompa con el desnivel metodológico entre personas investigadoras y personas investigadas.

5.1. EL DISCURSO POSTMODERNO: LAS TECNOLOGÍAS COMO CONTROL SOCIAL

En el objetivo general (OG1) de la presente tesis doctoral se plantea analizar los elementos del aprendizaje dialógico que, aplicados a los procesos de alfabetización mediática, consiguen superar la fractura digital y generar una mayor participación y transformación social en personas adultas participantes. Específicamente, el SO1, centrado en fractura digital, plantea analizar los procesos que están permitiendo la

superación de la fractura digital en personas adultas participantes y el SO2, centrado en participación social, busca comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información. Es por eso que se ha considerado necesario recoger las principales aportaciones de corrientes teóricas contrapuestas que han analizado el impacto y efectos de la información y las tecnologías en la sociedad actual.

En este apartado se recogen las aportaciones procedentes de autores situados dentro del discurso postmoderno. Estos autores presentan aportaciones que describen las tecnologías desde una perspectiva de control social, alejadas y desarrolladas desvinculadamente de la práctica social. De esta forma, sus aportaciones refuerzan el poder que detentan los grupos privilegiados que ejercen el control social que describen. Sus contribuciones muestran cómo el poder, la manipulación y la desinformación son barreras ante la alfabetización de aún muchas personas.

5.1.1. Jean Baudrillard

Jean Baudrillard es uno de los autores que, dentro del discurso postmoderno, más están trabajando el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto teórico, Baudrillard es uno de los autores más utilizados por aquellos y aquellas que defienden esta perspectiva así como de los más citados.

La deconstrucción, característica en el análisis de Baudrillard, es también aplicada en el ámbito de las tecnologías y en el impacto que éstas tienen en el ser humano. Baudrillard cuestiona que el ser humano haya progresado gracias a la utilización de las tecnologías. Y para afianzar esta posición, va hilvanando argumentos que, junto con otros, forman una espiral de destrucción que lleva a insuflar dudas no sólo sobre las ventajas de utilizar tecnologías o no, sino incluso sobre la existencia de conocimiento o de la propia ciencia:

Aquí debemos plantear el destino del proyecto científico. Hemos de considerar la posibilidad de que el verdadero "progreso" de la ciencia no sigue en realidad una línea recta, sino una curva: una curva sinuosa o muy cerrada que se dirige hacia una total involución. Y debemos preguntarnos si esta solución final hacia la que

*trabajamos inconscientemente no es el destino secreto de la naturaleza, así como el de todos nuestros esfuerzos. Esto arroja una luz muy clarificadora sobre lo que todavía hoy continuamos considerando una evolución positiva, un **paso adelante**.* (Baudrillard 2002:8)

Con esta deconstrucción lo que busca es, en realidad, defender una posición muy conservadora: el “cambiémoslo todo para no cambiar nada” o mejor, el critiquémoslo todo para levantar una auténtica pantalla que sesgue la visión de las personas sobre la realidad que están contemplada, dando lugar a la creación de falsos estereotipos y etiquetas sobre las tecnologías y sus efectos.

En realidad, tras esta posición no hay más que la defensa de un modelo caducado: el modelo del humanismo y de la primera modernidad. Baudrillard se sitúa en el humanismo tradicional propio de la Ilustración, basado en las cualidades “naturales” del hombre y en el derecho a la libertad. Pero también es un modelo que se fundamenta en el mantenimiento de estructuras jerárquicas de poder, de un poder que está limitado a unas pocas personas que poseen el conocimiento. Y son estas pocas personas las que pueden disfrutar de la libertad. Las personas que ocupan estas posiciones de poder privilegiado son las que han visto que este nuevo modelo hace vacilar sus posiciones de privilegio.

Pero los cambios tecnológicos que están teniendo lugar, junto con otra serie de transformaciones, en nuestra sociedad han hecho que este modelo entre en crisis. Según Baudrillard, una vez que el ser humano ya no se defiende en términos de trascendencia y libertad, el humanismo desaparece y con él, el propio ser humano:

La modernidad jamás ha sucedido. En realidad nunca ha habido una modernidad, ni un progreso real, ni ninguna liberación asegurada. La tensión lineal de modernidad y progreso se ha roto, el hilo de la historia se ha enredado. (Baudrillard 2002:34)

Ante las opciones de mantener una postura caducada o transformarla en la de un dinamizador de conocimiento, Baudrillard es de los que ha preferido mantener la postura. Y eso implica elaborar un discurso en el que se demoniza el impacto de las tecnologías, se negativiza los cambios y se insufla miedo entre las personas:

Así pues, hay que sustituir la teoría crítica por una teoría fatal que complete esta ironía objetiva del mundo. (Baudrillard 2001:70)

Las obras de Baudrillard giran en torno a una idea que se va manteniendo a medida que va publicando nuevas. Para Baudrillard, los avances en ciencia y en conocimiento están destruyendo la esencia del ser humano y, junto con ella, todos los aspectos que se le relacionan: muerte, sexo, vida, futuro, pasado, realidad, etc.

La desaparición del ser humano

Baudrillard sitúa en los avances científicos que se están produciendo en las técnicas de clonación y de reproducción asistida el principal argumento para justificar la desaparición del ser humano en nuestra actual sociedad. Baudrillard inicia su argumentación partiendo de la premisa que la naturaleza del hombre se vincula a la vida, y ésta es indisociable del sexo y de la muerte: el sexo como proceso que permite la reproducción del ser humano y la muerte como aquello que da fin al ser humano para que otro pueda seguir viviendo. La muerte es lo natural y además está presente en el hombre. El alargamiento de la vida con técnicas como la clonación, es lo antinatural, lo no buscado, lo impuesto.

Después de la gran revolución en el proceso evolutivo (la llegada del sexo y de la muerte) aparece la gran involución: su objetivo es, a través de la clonación y de muchas otras técnicas, liberarnos del sexo y de la muerte. (Baudrillard 2002:7)

Mientras que la clonación supera la noción de muerte, píldoras y otras tecnologías reproductivas superan la noción de sexo. El conocimiento científico esconde la semilla de la autodestrucción humana. Investigar con la propia naturaleza humana está llevando al hombre a su propia autodestrucción. Por eso, en temas como la clonación humana utiliza términos tan drásticos como “la solución final”, empleado por los nazis para calificar el programa de eliminación mediante gas de personas judías, homosexuales, gitanas o de izquierdas en los campos de exterminio. Baudrillard realiza una comparación fundamentándose en la decisión externa a los propios seres humanos que les condenó y condena irremediabilmente: al igual que en aquel momento unas cuantas personas decidieron los destinos de millones de personas, ahora volvemos a repetir la solución pero al revés: con el alargamiento de la vida condenamos a las personas a la existencia, a algo que no es natural. Pero la comparación se basa en premisas científicas muy diferentes: la clonación (bueno) no es comparable al genocidio (malo).

Pero además de aspectos vinculados al sexo y a la muerte, Baudrillard también define la vida en términos de libertad. La libertad de elección, de poder escoger entre una cosa y otra a partir de unos criterios que las propias personas han establecido y que se configuran en una serie de “reglas de juego”. Cualquier avance por parte de las tecnologías genéticas, en lugar de causar esa sensación de libertad, condena a los seres humanos a una neurosis interminable que les llega a cuestionar la idea misma de libertad, es decir, las tecnologías de la vida ponen a las personas ante un compromiso cuya decisión implica dejar cosas de lado: la inmortalidad implica dejar de ser mortal. Además de estar ante una elección entre la vida y la muerte, las personas carecen de criterios que les permitan decidir, ya que las reglas de juego consensuadas ya no son válidas en un contexto que se ha transformado visiblemente. La libertad de elección ya no es ni libertad (no existen criterios ante los que decidir) ni elección: prefieren que la decisión venga dada. Las tecnologías, por lo tanto, están restringiendo el derecho a la libertad en las personas.

Ante esta posibilidad de Baudrillard, otros autores defienden la posición contraria: las tecnologías permiten ampliar el abanico de opciones de las personas: la información que circula por el ciberespacio está al alcance de todas las personas y, además, existe la posibilidad de contrastar la información que recibes por dos motivos, el primero, porque no está sometida a la censura de colectivos que antes sí controlaban la información y, en segundo lugar, porque se amplían las fuentes donde poder consultar la información que recibes. Este hecho otorga a las personas la posibilidad de elaborar un mayor conocimiento y de aumentar las posibilidades de participación en el ciberespacio al poder aportar ese conocimiento generado al ciberespacio para que más personas se beneficien de él. La libertad de elección, por tanto, no desaparece o se limita sino que se amplía hasta extremos aún no calculados.

Para Baudrillard, como el hombre es vida, si a través de las tecnologías de la genética se supera la noción de vida, ya no es necesaria la definición de ser humano y la de humanismo:

¿Qué derecho tienen esos genes a existir? Ésta es una cuestión crítica: si los describimos como inútiles, nos arrogamos el derecho para destruirlos. Lo mismo se aplica a cualquier aspecto de la propia humanidad: una vez que el ser humano ya no se define en términos de trascendencia y libertad, sino en

términos de funciones y equilibrio biológico, la definición del propio humano comienza a desaparecer, junto con la del humanismo. (Baudrillard 2002:19)

Yendo más lejos con la pregunta que plantea el derecho de existir de los genes, presente en la cita anterior, y en la línea de planteamiento de Baudrillard, se puede continuar con ¿qué derechos tiene el hombre para existir? Y ahí está lo peligroso, porque está justificando que el propio hombre pueda decidir quien existe y quien no, en definitiva, justifica la existencia de un colectivo que esté por encima del resto de personas, el mantenimiento de jerarquías verticales donde se accede al conocimiento a partir del escalafón que ocupes en la pirámide se opone frontalmente a la horizontalidad inherente en el ciberespacio. Tal y como se ha visto anteriormente, el carácter abierto y diverso propio del ciberespacio conduce a la inexistencia de centros y a la interconexión horizontal de las personas que acceden al ciberespacio. No existen jerarquías en el acceso a los conocimientos y es constante la contrastabilidad de información.

La posición de Baudrillard en torno a la clonación y las técnicas de reproducción asistida son un buen ejemplo para intentar demostrar su búsqueda del mantenimiento de estructuras previas. La inmortalidad conseguida por las técnicas en genética causa la destrucción del hombre, por lo tanto, conservar la vida tal y como la conocemos ahora (que es lo natural) es vista como un acto de supervivencia (que es lo deseable). Lo bueno es la vida anterior a las tecnologías, lo malo y lo antinatural es cualquier modificación que se haga en contra de la vida. La inmortalidad es lo contrario de lo humano, trae más desventajas que ventajas y, por lo tanto, es indeseable. La cruzada de Baudrillard está en defender la vida (y la muerte) del prolongamiento antinatural que causan las tecnologías porque es malo justificándose en que es malo para la humanidad, cuando lo único malo que tienen es que van en contra de una situación en el que él -como ser individual- estaba mejor. No es un acto de solidaridad, es un acto de egoísmo.

La realidad se desvanece con el individuo

Optar por las tecnologías tiene como consecuencia la desaparición del ser humano. Pero al desaparecer, arrastra consigo todo aquello que ha creado o ha consensuado. Temas como la historia, el futuro, la realidad, etc. Ya no tienen sentido al verse

modificada hasta su extinción la esencia del individuo en manos de las tecnologías y el ciberespacio. Las tecnologías rompen con el orden creado y en su lugar, aparece un caos que es consecuencia de nuestras erróneas decisiones y de nuestra libertad.

Baudrillard defiende la tesis de Fukuyama (1989) al corroborar el fin de la Historia⁶:

Si la historia ya no puede llegar a su fin, entonces, hablando con propiedad, ya no hay historia. Hemos perdido la historia y también, como resultado, hemos perdido el fin de la historia. Hemos trabajado bajo la ilusión del fin, bajo la ilusión póstuma del final. Y esto es grave, porque el fin significa que algo ya ha tenido lugar. Mientras que, en el apogeo de la realidad (y con la información en su punto máximo) nosotros ya no sabemos si algo ha tenido lugar o no. (Baudrillard 2002:38)

El fin de la Historia también es debido a que hemos llegado hasta donde queríamos o podíamos llegar y esto, en lugar de motivarnos para continuar avanzando, nos ha perjudicado con la desaparición. Hemos llegado al fin, no hay más allá. Baudrillard sitúa este fin de la historia en la caída del muro de Berlín, desde ese momento, el ser humano lo único que ha hecho es repetir constantemente la historia. Como el hoy es interminable, el mañana nunca será posible, no habrá mañana y tampoco habrá futuro. La inexistencia de futuro lleva a plantear, una serie de preguntas cuyas respuestas vuelven a mostrar la verdadera naturaleza del discurso de Baudrillard: en primer lugar, ¿cuál es la naturaleza del ser humano ahora, si el futuro ya no existe? Baudrillard nos da a entender que el hombre es un ser regresivo, es decir, que en lugar de orientarse hacia delante, hacia el futuro, se encamina hacia atrás, hacia el pasado. Por tanto, el hombre es conservador por naturaleza, no un revolucionario. Las revoluciones son la excepción en la naturaleza del hombre.

El hombre se encuentra atrapado entre el presente y el pasado, sin poder avanzar hacia delante (porque no existe) y sin poder entender el presente porque lo hace a partir de criterios que ya no son válidos. Esta situación de angustia provoca en el ser humano un continuo forzamiento de la memoria, lo que provoca también su pérdida:

En realidad esta obsesión por revivir y reavivar todo, esta neurosis obsesiva, este forzamiento de la memoria es equivalente a la desaparición de la memoria

⁶Fukuyama escribe el libro *El fin de la Historia y el último hombre* en 1992. En este libro desarrolla más la tesis publicada en un artículo de 1989 titulado *¿El fin de la Historia?* recogido en la revista de asuntos internacionales *The National Interest*.

actual, a la desaparición del acontecimiento en el espacio de la información.
(Baudrillard 2002:35)

La suplantación de la realidad en manos de la virtualidad

Si ya no hay presente ni pasado ni futuro, si la memoria ya no es posible, ¿qué es entonces lo que hay en su lugar? La respuesta que da Baudrillard es fácil: en su lugar, las tecnologías de la información y la comunicación han dado lugar a la Realidad Virtual:

¿Qué hay más allá del fin? Más allá del fin se extiende la realidad virtual, el horizonte de una realidad programada en la cual todas las demás funciones (memoria, emociones, sexualidad, inteligencia) se vuelven progresivamente inútiles. (Baudrillard 2002:33)

Lo “Virtual” se opone a lo “Real”. Para Baudrillard, “Realidad” y “Real” se refieren al conjunto de valores que han definido una serie de personas y que les sirve para establecer un proceso dialéctico entre las personas (Sujeto) y su realidad (Objeto):

La Realidad es un concepto, o un principio, y por realidad quiero decir todo el sistema de valores conectados con este principio. Lo Real como tal implica un origen, un fin, un pasado y un futuro, una cadena de causas y efectos, una continuidad y una racionalidad. No hay nada real sin esos elementos, sin una configuración objetiva del discurso. Y su desaparición es el desplazamiento de toda esa constelación. (Baudrillard 2002:54-55)

La desaparición de la realidad supone romper con ese sistema de valores que las personas han consensuado para poder vivir en sociedad. Por lo tanto, una falta de valores, deja al individuo sin el sistema de referencia que necesita. La transformación de los valores en otros nuevos que las personas no conocen, deja al individuo en una situación complicada: sin marco de referencia, las personas no pueden interpretar aquello que les viene dado.

Lo “Virtual” y lo “Real” no son opciones complementarias, sino totalmente opuestas. Más que oponerse, la realidad es exterminada a manos de la virtualidad. Baudrillard utiliza el término exterminar por el significado que éste término tiene: significa que todas las cosas van más allá de su fin, más allá de su propia finalidad, donde ya no

hay realidad, ninguna razón podrá ser, ninguna determinación. Nada queda, ningún resto. Es el asesinato de lo Real a manos de lo Virtual, un Crimen Perfecto⁷.

Lo real se convierte en virtual. Las personas ya no son capaces de diferenciar qué es real y qué es virtual. Y para reflejar este efecto, Baudrillard utiliza el caso de la Guerra del Golfo (1991). Una guerra que, a través de la información, deja de ser real para convertirse en virtual. Nosotros vivimos el espiritismo de la información: aquello que vivimos en el tiempo real no es el hecho sino el espectáculo de la degradación del hecho y su evocación espectral. El hecho está incrustado en la información, no se muestra como es, sino como es inventada por ésta. Para Baudrillard, el día que haya una guerra de verdad, no sabremos ver la diferencia. Además, como la guerra estaba ganada previamente y la información no ha sido información, invalida la guerra como tal.

El uso de esta metáfora como es la guerra permite afirmar a Baudrillard que no es que ya no se pueda diferenciar lo verdadero de lo virtual, sino que nada ha tenido lugar. Pero aún da un paso más para radicalizar su discurso. Como existe la desaparición de lo real a manos de lo virtual, si es necesario crear algo para la sociedad actual que aún no existía, alguien tendría que hacerlo posible. Como ejemplo de esto, pone la figura del personaje político de Le Pen. La defensa de esta posición la lleva a cabo en el artículo titulado "*La conjura de los imbéciles*" publicado en el *Liberation* el 7 de mayo de 1997.

El objetivo del artículo era denunciar la incapacidad de la izquierda para hacer frente al FN. Sostenía que el único discurso político actual en Francia era el de Le Pen ya que la izquierda ha quedado imposibilitada por haber asumido los valores de la verdad y de la virtud como valores políticos. Según Baudrillard, el reino de la virtud es el de la hipocresía, con lo que así sólo se alimenta el reino del mal. Por ello, es necesario inventar a Le Pen, ya que nos libera de una parte maléfica de nosotros mismos. Quererlo extirpar significa no conocer los mecanismos del mal y de la forma misma de política. Le Pen encarna la idiotez y la nulidad, pero no la propia, sino la de los demás. Le Pen es la metástasis, la transcripción visible del estado viral de una sociedad global que se muere de inmunodeficiencia.

⁷ "El Crimen Perfecto" es un concepto extraído de un libro anterior de Baudrillard, *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama, 2000. En esta obra, el pensador francés expone las desastrosas consecuencias de la expugnación de la otredad, la ausencia y la negatividad de la cultura occidental, un "crimen" que no sólo borra a su víctima sino también a todas las pruebas del crimen mismo.

La exterminación de la “Realidad” tiene consecuencias en el conocimiento y en la ciencia. Baudrillard propone una revisión de lo que se entiende por conocimiento. “Conocimiento” implica una dialéctica entre sujeto y objeto, donde el objeto se subordina al sujeto a partir de una serie de normas, un marco de representación que él mismo ha construido y ha proyectado al mundo. Como ese marco de representación, es decir, el sistema de valores que conforma la realidad, se ha visto modificado por la presencia de las tecnologías, el marco de representación, ya no es válido:

En el dominio de la ilusión, el conocimiento ya no es lógicamente posible, porque sus principios y postulados no pueden funcionar (Baudrillard 2002:65)

Para Baudrillard, desaparece el objeto que no es otro que la propia realidad. El objeto investigado supera al sujeto investigador y las aportaciones que hacen los científicos sobre este objeto son soluciones imaginarias. Además, el objeto científico hace que el sujeto se convierta en objeto, en mero operador. Se produce un intercambio de papeles:

Es el mundo, es el objeto mismo, el que se reafirma, el que se hace sentir a través de las tecnologías interpuestas: un proceso en el cual somos meros operadores (Baudrillard 2002:47).

Al desaparecer el objeto de estudio, la dialéctica en la que se fundamenta el conocimiento se rompe. La consecuencia lógica es que si no hay conocimiento, tampoco es posible la ciencia. Las ciencias mismas ya no sirven, no son necesarias si el objetivo para el que fueron creadas tampoco ya no es el mismo. El único papel de las ciencias ahora es el de verificar la desaparición del objeto.

Impactos de la Realidad Virtual

¿Cuáles son las consecuencias de la realidad virtual en los seres humanos? ¿De qué forma está transformando la realidad?

Baudrillard atribuye a las tecnologías de la información y la comunicación un carácter de omnipotencia. El ciberespacio y la realidad virtual están por encima de todo y han creado un espacio propio, con actividad propia, con sus propias normas que se establecen al margen de los individuos y que ellos no conocen. Es un nuevo

ente que tiene su origen en la realidad de los individuos y fruto de su conocimiento pero que su propia evolución ha dejado de lado a sus propios creadores:

La esfera de información es como un espacio donde, después de que los acontecimientos se vean desprovistos de su significado, reciben una gravedad artificial, donde, después de haber sido congelados política e históricamente, se vuelven a organizar transpolíticamente, en tiempo real, es decir, perfectamente virtual. (Baudrillard 2002: 45)

La realidad virtual se configura como un espacio propio que supera al individuo y lo simplifica. El individuo deja de ser individuo al verse desprovisto de todas aquellos elementos que, como la muerte, el sexo, la historia, la memoria o el conocimiento, le caracterizan y se convierten en máquinas al servicio de la realidad virtual. Las máquinas están por encima del individuo, son ellas las que controlan lo que tenemos que hacer y lo que no tenemos que hacer:

Nosotros ya no existimos como dramaturgo o como actor, sino como terminal de múltiples redes. (Baudrillard 2001:13)

Las personas se subordinan a las máquinas. Las personas se conectan a un espacio en el que sólo hay información y parecen desaparecer entre esa información. Ante la metáfora del ciberespacio como un océano donde las personas “navegan” en la búsqueda de información, para Baudrillard las personas se “hunden” en ella. La masa aprovecha la información para desaparecer, la información aprovecha la masa para sepultarse en ella. En este océano de información se potencia la individualidad de las personas. El ser humano, para intentar crear una isla dentro de la virtualidad, se busca a sí mismo en su propio interior. Este mecanismo de defensa hace que no reconozcamos a los demás, que nos aislemos del mundo. Para Baudrillard, ante la Realidad Virtual estamos aislados:

[...] los otros virtualmente ya no existen. Imaginarlos es imposible, además de inútil. (Baudrillard 2001:36)

En la realidad virtual todo se vuelve visible y todo es apto para la comunicación. Las diferencias entre espacio público y espacio privado se rompen. Ya no se encuentra únicamente información sobre la política de un país o sobre las subidas y bajadas de la bolsa económica. Lo promiscuo se exhibe como algo natural. En los medios de comunicación y en el ciberespacio triunfan aquellos programas que entran en la intimidad y cotidianeidad de las personas: *web-cams*, *talk-shows*, programas donde

se lleva a la práctica lo narrado en el libro de Gran Hermano de O. Wells, etc. se muestran ante las personas sin que ellas hayan decidido o no su publicación. Las consecuencias de la visibilidad de la información en la realidad virtual son dobles, por un lado se produce una sobresaturación de la información que circula y que nos llega. Por el otro, se acentúan los mecanismos de control sobre el individuo.

Las personas con las tecnologías de la información y la comunicación llegan a un estado de desinformación y embotamiento colectivo. El exceso de información colapsa tanto a los individuos que la información que se intenta comunicar se desvirtúa:

Algo que era libre porque tenía espacio deja de serlo – la palabra es libre, aunque yo ya no lo soy, ni llego a saber lo que quiero, tal es la saturación del espacio y fuerte la presión de todo lo que pretende hacerse oír. (Baudrillard 2001:20-21)

Aparece una nueva forma de esquizofrenia en el individuo, que ya no consiste en una histeria o una paranoia proyectiva sino un estado de terror característico de la persona esquizofrénica (una excesiva proximidad de todo, una promiscuidad infecta de todo) que invade y penetra sin resistencia sin que nada le proteja viviendo en la mayor confusión debido a una sobre-exposición de la transparencia de la información en el mundo.

El embotamiento de información lleva a Baudrillard a afirmar que las autopistas de la información también pueden llamarse autopistas de la desinformación, ya que el exceso de información lleva a que perdamos el acceso a la información y acontecimientos reales. Esto no se debe a las acciones de los individuos críticos o a las fuerzas históricas, sino que se debe a la deconstrucción sistémica. Caminamos, pues, hacia lo inevitable y de una forma irremediable.

Con estas afirmaciones presentes en las diferentes obras de Baudrillard se pueden extraer dos conclusiones, la primera es la eliminación de la capacidad de racionalidad del individuo. A partir de las pésimas condiciones en las que el ser humano se encuentra, es decir, sobresaturado de información, una información que le llega desde unas fuentes poco “científicas”, etc. el conocimiento no es posible ya que el ser humano está más preocupado en procesar y descifrar la información que le llega que en generar conocimiento. En segundo lugar, Baudrillard desvirtúa el conocimiento que se produce. El (poco) conocimiento que se genera, al producirse

en ese contexto y bajo las circunstancias descritas, no está a la altura de un conocimiento “científico” adecuado a las normas del conocimiento ilustrado.

Las consecuencias de la visibilidad de la información en la realidad virtual además de causar saturación de la información en los individuos producen también condiciones para generar control social sobre los individuos. Todo lo que se visualiza en la Realidad Virtual de Baudrillard se puede controlar:

A imagen y semejanza de la televisión, el mejor objeto prototípico de esta nueva era, todo el universo que nos rodea e incluso nuestro propio cuerpo se convierten en pantalla de control. (Baudrillard 2001:10)

La emisión de la realidad y de la privacidad no informa sólo de lo de los demás. Al igual que existe la información de otras personas en Internet, también la nuestra está presente. Al igual que se observa y se controla, también se es observado y controlado a través en la realidad virtual. Este hecho provoca que los individuos se conviertan en controladores, la presencia de las instituciones de control no es necesaria en el ciberespacio pero no lo es porque ya actuamos los seres humanos como tales. El poder de las instituciones de control se multiplica en las propias personas que están accediendo a la realidad virtual.

Pero existen tres preguntas que se pueden formular a Baudrillard: la primera, cómo se puede controlar el ciberespacio, compuesto por millones de páginas y sitios web que día a día crecen y se multiplican. En segundo lugar, por qué esas mismas características no se las ha atribuido con anterioridad a otras tecnologías o medios de información propios de la sociedad industrial y, en tercer lugar, por qué no le afecta a él como estudioso de las tecnologías.

La realidad cambia pero el poder se mantiene

En la corriente post-moderna, el poder es un elemento fundamental en torno al que giran y se entremezclan los diferentes elementos. Dentro del ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación, el tema del poder también es tratado. Baudrillard no es ajeno a este tema y también dedica páginas a analizar las repercusiones del poder en las tecnologías. Baudrillard centra su análisis en la necesidad de establecer estructuras jerárquicas también en el ciberespacio. En el análisis de la sociedad que realiza, en la descripción de las tecnologías y de realidad

virtual todo se derrumba, nada permanece igual. Pero la máxima preocupación de Baudrillard está en ver en quién debe recaer el control del poder. La nueva sociedad puede transformarse entera, pero las estructuras alrededor del poder no deben transformarse.

El principal problema para justificar la presencia de una estructura jerárquica con la que se encuentra Baudrillard es un hecho inherente a las características del ciberespacio y de las tecnologías: la democratización de su acceso que está permitiendo que cada vez sean más personas las que accedan a ellas. Pero Baudrillard transforma esta característica de una forma rocambolesca: para él, no son los que tienen el poder, o creen tenerlo, los que manipulan las masas sino las masas las que desestabilizan al poder cuando éste cree tenerlas sometidas:

La ilusión común acerca de los medios es que son utilizados por los que están en el poder para manipular, seducir y alienar a las masas. Una interpretación ingenua. Una interpretación más sutil, la irónica, es justo la opuesta. A través de los medios, son las masas las que manipulan a los que están en el poder (o a aquellos que se creen que lo están). Cuando los poderes políticos piensan que tienen a las masas donde quieren, es cuando las masas imponen su estrategia clandestina de neutralización, de desestabilización de un poder que se ha vuelto parapléjico. Finalmente queda sin resolver: sin embargo, ambas hipótesis son válidas, porque cualquier interpretación de los medios es reversible. Es precisamente en esta reversibilidad donde reside la ironía objetiva. (Baudrillard 2002: 46-47)

Para Baudrillard, las personas que acceden al ciberespacio son sus desestabilizadoras. Los excesos de personas son vistos como algo negativo al aumentar el caos y el conflicto que estaba establecido. El desmoronamiento del orden establecido es consecuencia de la democratización de las tecnologías. Baudrillard no está de acuerdo en la apertura de información y de conocimientos que las tecnologías llevan consigo y por eso realiza esos esfuerzos para elaborar un modelo enfatizando aquellos aspectos negativos o inventando la realidad en su propio beneficio. Baudrillard no quiere ceder espacios de poder, de una jerarquía que cree necesaria porque él forma parte de ella. Ve amenazada su posición y es por eso que elabora un discurso para defender esa posición.

El ciberespacio está reservado sólo a unos pocos, entre los que él se encuentra. Baudrillard considera que sólo aquellas personas que tienen una serie de habilidades y conocimientos son las que deben acceder al ciberespacio. Baudrillard diferencia a las personas, las clasifica dependiendo de si conocen o no conocen. Por supuesto, no existe la perspectiva de que todas las personas pueden adquirir esos conocimientos necesarios. El conocimiento es visto por Baudrillard como un privilegio y sólo los que tienen ese privilegio son los que pueden formar parte de la jerarquía:

Como sabemos, el discurso de los publicitarios sirve inicialmente para los publicitarios, y nada nos asegura que el actual discurso sobre la informática y la comunicación no sirva exclusivamente a los profesionales de la informática y la comunicación (el discurso de los intelectuales y los sociólogos plantea, asimismo, idéntico problema). (Baudrillard 2001:12)

El ciberespacio no es un espacio abierto y democrático, sino que es visto como un espacio sólo para los informáticos, un espacio cerrado donde las personas que no controlan esos términos, ese vocabulario, no pueden saber moverse. En lugar de dar las herramientas para aprender, las limita a un grupo de “sabios”. El ciberespacio se convierte así, en un ghetto, un espacio de privilegio y de privilegiados. Ese es el ideal de Baudrillard que poco a poco él mismo ve cómo se va derribando, aunque le ponga muchas barreras.

Leyendo a Baudrillard, entre otros autores postmodernos, se puede observar que su análisis de la realidad es un análisis destructivo al que, además no propone alternativas de solución, y las pocas que propone son poco desarrolladas e incluso cuestionadas por el propio autor. Las alternativas que Baudrillard propone se basan en dos puntos: por un lado, afirma que es posible una alternativa a las tecnologías. Contradiciéndose con todo su análisis anterior, para Baudrillard la realidad aún puede existir al margen de las tecnologías:

La alternativa sería que, en el horizonte extremo de la tecnología, algo más sucede, otro juego con otras reglas. (Baudrillard 2002:70)

Visto el análisis previo que ha realizado, cabe preguntarse, esa realidad, ¿para quién la deja? ¿Es para todas aquellas personas que, excluidas ya en la actualidad de nuestras sociedades aún tienen que continuar excluidas en la Sociedad de la Información?

La segunda alternativa que propone Baudrillard está en aceptar la existencia de las tecnologías e intentar ir al límite de las hipótesis y procesos:

Sin embargo, aquí reside la tarea de cualquier pensamiento filosófico: ir al límite de las hipótesis y procesos, aún cuando sean catastróficos. [...] Porque, al enfrentarnos a un mundo ininteligible y problemático, nuestra tarea es clara: debemos hacer a este mundo aun más ininteligible, aun más enigmático.
(Baudrillard 2002:71-72)

Ante esta alternativa sólo cabe preguntarse dos cosas: ¿dónde están los elementos para una teoría social comprometida y progresista que permitan entender como las personas accedemos, utilizamos y nos empoderamos socialmente con las tecnologías? Y ¿es esta la tarea que como investigadoras e investigadores de lo social nos queda?

5.1.2. Paul Virilio

Virilio no es un autor tan citado como Baudrillard pero comparte con él su posicionamiento en la corriente postmoderna y su postura escéptica hacia la globalización, la información y los medios. Como Baudrillard, destaca que el hecho que no exista ningún tipo de filtros en la información, sino que podemos acceder a la totalidad de la información perjudica más que beneficia a las personas. Habla de desinformación y de obturación de la realidad. Los individuos no tenemos el control de los acontecimientos:

There is something else of great importance here: no information exists without dis-information. And now a new type of dis-information is raising its head, and it's totally different than voluntary censorship. It has to do with some kind of choking of the senses, a loss of control over reason of sorts. Here lies a new and major risk for humanity stemming from multimedia and computers. (Virilio, 1999:25)

[Hay algo más de gran importancia aquí: ninguna información existe sin des – información. Y ahora un nuevo tipo de des – información está creciendo por encima de ella, y es totalmente diferente de una censura voluntaria. Esta tiene más que ver con algún tipo de obturación de los sentidos, una pérdida de control sobre todo tipo de acontecimientos. Aquí yace un nuevo y mayor riesgo para el freno de la humanidad por parte de los ordenadores y los multimedia. (Virilio, 1999:25)]

La revolución de la información real es, al mismo tiempo, la revolución de la desinformación virtual. Promocionando el acceso a Internet, no sólo nos vemos afectados por una gran cantidad de información sino que la propia web y sus servicios crean contaminación ideológica sin precedentes en los individuos. La transmisión de ideas hace que se produzca un fenómeno muy importante: se está pasando de la autoridad de las personas a la autoridad de las máquinas y de aquellos que las programan. Al igual que se ha visto en Baudrillard, la crítica a las tecnologías de la información está centrada en el poder: en cómo éste está cambiando de manos. En el fondo vuelve a haber una defensa de las posiciones de poder que ocupan, que ven tambalearse peligrosamente en el nuevo modelo social.

El mensaje deviene cibernético, la información ya no es tan explícita sino que la rapidez del feed-back, la interactividad, la inmediatez y la ubicuidad son los elementos que se convierten en el mensaje verdadero de la transmisión y recepción en el tiempo real. Virilio concede también a los medios la omnipotencia de generar virtualidad y destruir la información real convirtiendo el mensaje no ya en el contenido sino en las características de la transmisión. Como es característica en los discursos postmodernos, se centra mucho más en la importancia de la forma que del fondo, en el cómo se dice que en el qué se dice.

Para Virilio, no se puede hablar de globalización porque ésta no es real. En realidad, se debería hablar de “virtualización”. Por otro lado, destaca dos aspectos importantes dentro de la Sociedad de la Información: la primera es la aceleración de los hechos reales; la segunda, la extensión de la televigilancia. No se está viviendo el fin de la historia, como Fukuyama planteaba, sino que la rapidez de los cambios en nuestra sociedad, la inmediatez y la instantaneidad de los acontecimientos que en ella suceden hace que llegue a la conclusión de aceleración de la historia. Si algo está llegando a su fin es el concepto de geografía: las fronteras, las naciones y nacionalidades desaparecen.

Para justificar la existencia de televigilancia, Virilio argumenta que la televisión, y ahora también las web-cams, está dejando su papel de entretenimiento para generar una visión virtual que suplanta a la visión real del mundo que nos rodea. Se entra así en la era del fisgoneo, donde se observa y controla qué hace el otro/a. Debido a la aceleración de la red, que posibilita el absoluto de la velocidad, se está desarrollando esta televigilancia panóptica de los lugares y actividades planetarias.

La repentina aparición de muchos puntos de vista es el precedente que anuncia lo que será la última globalización, la globalización de la mirada fija.

Las autopistas de la Información llevan a la pérdida de orientación. En su libro *La bomba informática* (1999) afirma que la tecnociencia se transforma en la ciencia de la desesperación porque niega toda realidad objetiva. Sufrimos una contaminación técnica que ha penetrado en nosotros convirtiéndonos en dogmáticos de la tecnocultura totalitaria. La revolución técnica es la tragedia del conocimiento, ya que lleva a la confusión de Babel.

5.1.3. Giovanni Sartori

Este politólogo ofrece una perspectiva muy conservadora de la Sociedad de la Información ya que no sólo critica las TIC sino que su alternativa al uso de éstas siempre pasa por un regreso a una etapa anterior y mejor. El interés de introducir este autor en la presente tesis es doble: por un lado, analiza al ser humano en su sociedad definiendo los rasgos que le son característicos. Por otro lado, dedica espacios a hablar de las TIC en el ámbito educativo.

Sartori describe el cambio que se está produciendo en nuestra sociedad como una “plena y rapidísima revolución multimedia” caracterizada por el predominio de la imagen, en detrimento de la palabra. De hecho, la describe como la sociedad del tele-ver y define nuestro estilo de vida como el del vídeo-vivir.

El homo videns

El ser humano que vive en la sociedad multimedia es también un nuevo ser humano, el *homo videns*, una evolución del homo sapiens ya que presenta nuevas características sociales que lo diferencian de la anterior especie.

El homo sapiens se caracterizaba por la capacidad simbólica. Capacidad que tiene su máximo exponente en el lenguaje, es decir, en la capacidad de articular signos y sonidos significantes y que es, además, la que lo distingue radicalmente de cualquier otra especie de ser viviente. Gracias al lenguaje, el hombre no sólo habla, sino que expresa lo que piensa, es decir, reflexiona. Igualmente, la escritura también representó un avance para el ser humano: para Sartori es el elemento que permite

pasar no sólo de la comunicación oral a la comunicación escrita, sino que su evolución marca el cambio de una a otra civilización.

Esta dinámica se rompe en el siglo XX, con la introducción de la televisión, donde prevalece el ver en lugar del oír, y donde la voz se subordina a las imágenes. Mientras que la escritura genera entendimiento y comprensión al tener que razonar los argumentos, la imagen sólo permite ver sin comprender en su totalidad.

(...) la primacía de la imagen, es decir, de la preponderancia de lo visible sobre lo inteligible, lo cual nos lleva a un ver sin entender. (Sartori 2002:12)

El uso de imágenes genera un empobrecimiento cultural debido a que éstas no pueden expresar palabras abstractas, a diferencia del lenguaje o la cultura escrita. Y es precisamente el uso de palabras abstractas el que nos permite crear conocimiento analítico-científico y el que diferencia al ser humano de otras especies: la capacidad de razonar y generar más conocimiento. Por lo tanto, y para Sartori, con la introducción de las imágenes, principalmente a través de la televisión, el ser humano vuelve a un estado anterior, más empobrecido cognitivamente.

El homo sapiens ha entrado en crisis, una crisis de pérdida de conocimiento y de capacidad de saber. (Sartori 2002:65)

La televisión y las TIC por extensión son, además, un potente instrumento socializador durante toda la vida del individuo. Si tradicionalmente había sido los padres, el grupo de iguales y la escuela los elementos que ejercían una socialización primaria y secundaria, actualmente éstos han sido desplazados y/o absorbidos por las TIC:

(...) Yo me limito a constatar que el papel de la televisión tiene lugar por substitución, y sobre todo por defecto o carencia de una escuela en colapso. No es que la televisión “deba” educar. Es que en ausencia de otros y mejores educadores el peso de la paideía le cae encima. (Sartori 2002:160)

Por ejemplo, durante la infancia, los niños y niñas pasan muchas horas delante de la televisión, antes incluso de que empiecen a leer y a escribir. Los niños y las niñas desde su infancia ya se están educando en una sociedad del tele-ver, con los inconvenientes que eso comporta de irracionalidad e inmadurez, no sólo durante su posterior juventud, sino para el resto de su vida:

El problema es que el niño es una esponja que registra y absorbe indiscriminadamente todo lo que ve (ya que no posee aún capacidad de discriminación). Por el contrario, desde el otro punto de vista, el niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee y, por tanto, la mayoría de las veces, es un ser reblandecido por la televisión, adicto de por vida a los videojuegos. (Sartori 2002: 41)

La televisión causa también y como consecuencia un empobrecimiento cultural de los individuos. De esta forma, encontramos una sociedad cada vez más dividida: por un lado, una mayoría educada por la televisión y otras tecnologías -Internet, cine, prensa, etc.- culturalmente pobre y a la que puede fácilmente dominarse y, por el otro, una minoría, una elite que aún conserva el conocimiento analítico-científico producto de la racionalización de la cultura escrita. ¿Cuál es el problema de esto que suceda? Sartori no piensa en la mayoría de las personas, sino que se centra en esa minoría cuando argumenta que es la sociedad entera la que se ve perjudicada por fomentar una cultura basada en las imágenes, ya que arrastra a todo el mundo:

Pero el número de beneficiarios –sean minoría o mayoría- no altera la naturaleza ni el valor de una cultura. Y si el coste de una cultura de todos es el desclasamiento en una subcultura que es además –cualitativamente- “incultura” (ignorancia cultural), entonces la operación representa solamente una pérdida. ¿Es tal vez mejor que todos seamos incultos a que haya unos pocos cultos? (Sartori 2002:44)

De sus palabras puede extraerse que Sartori ve necesario que exista una élite que domine al resto de personas, a la masa, que las conduzca y guíe en el camino:

(...) un nuevo mundo en el que ya no existirá el orden concebido e impuesto por el homo cogitans, sino que sólo existirá una multiplicidad de animales interactivos que juegan entre ellos por azar. (...) Pero los que todavía son pensantes tienen que denunciar la irresponsabilidad e inconsistencia de las cada vez mayores legiones de vendedores de humo que olvidan que la ciudad en la que vivimos y viviremos no es “naturaleza” (una cosa dada que está así para siempre), sino que es de cabo a rabo un producto artificial construido por el homo sapiens ¿Se podrá mantener sin su apoyo? No, seguramente no. (Sartori 2002:197)

Sartori no puede ser más claro: además de abogar por la necesidad de un poder que controle a las personas, define quiénes tienen que ser las personas que controlen

ese orden social: las elites culturales no mediatizadas. Este argumento es muy reaccionario ya que recuerda a la sociedad medieval en el que la cultura y el conocimiento era sólo privilegio de unas pocas personas, mientras el analfabetismo se extendía y defendía para la mayoría de la población.

La sociedad multimedia

Sartori sabe que la Sociedad de la Información avanza y que esto es irremediable, pero ello no significa que esté de acuerdo con los beneficios que los “triumfalistas” le atribuyen. De hecho, su discurso sobre Internet y otros medios está basado en argumentaciones que van deconstruyendo las ideas más transformadoras de los medios.

Una de las bases de su discurso conservador está en oponer cultura escrita (lectura y la palabra) a cultura audiovisual (imágenes). Sartori aboga por irreconciliar ambas culturas ya que, en el fondo y tal como se infiere de la lectura de su obra, está formada por personas muy diferentes. La cultura escrita de la elite se opone a la cultura audiovisual de la masa social.

(...) pero aunque no desespero, tampoco quiero ocultar que el regreso de la incapacidad de pensar (el postpensamiento) al pensamiento es todo cuesta arriba. Y este regreso no tendrá lugar si no sabemos defender a ultranza la lectura, el libro y, en una palabra, la cultura escrita.

No es verdad -como da a entender la ramplonería de los multimedialistas- que la pérdida de la cultura escrita esté compensada por la adquisición de una cultura audio-visual. (...) Una falsa moneda no compensa la moneda buena: la elimina. Y entre cultura escrita y cultura audio-visual hay sólo contrastes (Sartori 2002:153)

La convivencia o interacción entre cultura audiovisual y cultura escrita no es posible. Las personas no pueden compaginar el aprendizaje que se produce a través de los libros con el procedente de los medios multimedia.

Sartori olvida que las personas no consultamos sólo un medio de comunicación, sino que intercalamos información procedente de diferentes medios de comunicación (televisión, Internet, prensa, radio, etc.). Igualmente, la información y el conocimiento no se genera únicamente en los medios, sino que también tenemos otras vías para adquirirlo (escuela, familia, etc.). Por último, somos personas que interactuamos las

unas con las otras, por lo que podemos contrastar la información y crear una opinión propia a partir del diálogo con otras personas.

Un segundo punto que también critica tiene que ver con la generación de información que se produce gracias a continuas interacciones en Internet. Al igual que sucede con otros pensadores postmodernos, hay un exceso de información circulando por Internet. Ese gran volumen de información provoca que la gran mayoría de individuos no sea capaz de asimilarla. Sólo una minoría, con la suficiente capacidad de abstracción cognitivo-científica va a poder explotar al máximo las posibilidades que Internet ofrece a las personas:

(...) las posibilidades de Internet son infinitas, para bien y para mal. Son y serán positivas cuando el usuario utilice el instrumento para adquirir información y conocimientos, es decir, cuando se mueve por genuinos intereses intelectuales, por el deseo de saber y de entender. Pero la mayoría de los usuarios de Internet no es, y preveo que no será, de esta clase. La paideía del vídeo hará pasar a Internet a analfabetos culturales que rápidamente olvidarán lo poco que aprendieron en la escuela y, por tanto, a analfabetos culturales que matarán su tiempo libre en compañía de "almas gemelas" deportivas, eróticas, o de pequeños hobbies. Para este tipo de usuarios, Internet es sobre todo un terrific way to waste time, un espléndido modo de perder el tiempo, invirtiéndolo en futilidades. (Sartori 2002: 61)

En la misma línea, y derivándose de la argumentación utilizada hasta ahora, Sartori se opone a que todas las personas sean capaces de generar conocimiento gracias al uso de Internet. Para ello, argumenta que no toda la información que circula por Internet o por otros medios multimedia sea conocimiento ya que la mayoría de personas ha perdido la capacidad analítico-científica propia del homo sapiens:

Mi teoría es que informar es comunicar un contenido, decir algo. Pero en la jerga de la confusión mediática, información es solamente el bit, porque el bit es el contenido de sí mismo. Es decir, en la red, información es todo lo que circula. Por tanto, información, desinformación, verdadero, falso, todo es uno y lo mismo. Incluso un rumor, una vez que ha pasado a la red, se convierte en información. Así pues, el problema se resuelve vaporizando la noción de la información y diluyéndola sin residuo en un comunicar que es solamente "contacto". (Sartori 2002: 100-101)

Además de que no siempre se produce conocimiento en la red, hay otro punto en el que Sartori insiste: al igual que no todo el mundo puede producir conocimiento o saber, no todas las personas son capaces de distinguir lo verdadero de lo falso. Y su argumento recae siempre en el mismo punto: la pérdida del conocimiento analítico-científico en la mayoría de personas tiene también como consecuencia la pérdida de esa capacidad:

(...) el video-dependiente tiene menos sentido crítico que quien es aún un animal simbólico adiestrado en la utilización de los símbolos abstractos. Al perder la capacidad de abstracción perdemos también la capacidad de distinguir entre lo verdadero y lo falso. (Sartori 2002:106)

La cosa se complica con la introducción de la realidad virtual, uno de los avances propios de la sociedad multimedia. Es difícil distinguir entre realidad y creación por ordenador, entre lo que es real y aquello virtual, en definitiva, entre lo que es verdadero y falso. Pero es más difícil aún para personas no avezadas. En consecuencia, la manipulación de los contenidos es más fácil y con ella, la manipulación de las propias personas:

Y si toman esta navegación demasiado en serio, los cibernautas "comunes" corren el riesgo de perder el sentido de la realidad, es decir, los límites entre lo verdadero y lo imaginario. Para ellos todo se convierte en trampa y manipulación y todo puede ser manipulado y falseado. (Sartori 2002: 62)

Finalmente, otro punto que deconstruye es el tema de la democratización de la información. Y dos son los argumentos que utiliza para negar la existencia de información democrática. En primer lugar, que hay una confusión de términos: se confunde libertad y capacidad de elección con cantidad y velocidad en la creación de la información:

La verdad es que los digigeneracionales dicen libertad pero en realidad quieren decir (y es la única cosa de la que entienden) cantidad y velocidad: una cantidad creciente, cada vez más grande de bites y una velocidad de elaboración y transmisión cada vez mayor. Pero cantidad y velocidad no tienen nada que ver con libertad y elección. (...) El exceso de bombardeo nos lleva a la atonía, a la anomia, al rechazo de la indigestión: y de este modo, todo termina, en concreto, en una nimiedad. (Sartori 2002:139)

En segundo lugar, si bien las personas pueden acceder a la información que se genera a través de las TIC, como la mayoría de esta información ha sido generada por personas que no pertenecen a la cultura escrita, sino a la cultura audiovisual, no puede afirmarse tan rotundamente que sea auténtico conocimiento. Sólo el conocimiento generado por la elite cultural puede catalogarse de tal.

Porque, en realidad, ante la pregunta que Sartori se hace de si Internet producirá o no un crecimiento cultural de nuestras sociedades, su respuesta es totalmente negativa. Para él, y visto el resultado obtenido con el uso de la televisión, la tendencia se repite: de los tres usos que pueden darse -utilización práctica, entretenimiento y utilización educativo-cultural- sólo una minoría optará por la tercera. Curiosamente, esa minoría coincide con la elite ya existente. De hecho, Sartori llega al extremo de cuestionar que podamos decir que la cultura audiovisual es “cultura”:

La cultura audiovisual es “inculta” y, por lo tanto, no es cultura. (Sartori 2002: 154)

El papel de la educación en la sociedad multimedia

De los autores postmodernos más citados en el ámbito de las TIC, Sartori es de los pocos que hace alguna referencia a la educación. Aunque la importancia de la educación en la sociedad dista mucho de la concepción que se le da en esta tesis. Como elemento socializador, la escuela ha perdido su papel, siendo desplazado por las tecnologías multimedia. De hecho, la hegemonía de la televisión no sería tal si no fuese porque la educación está en decadencia debido al continuo vaivén que padece desde las revoluciones del 68.

Esta decadencia tiene su máximo exponente en el hecho que la educación ya no responde a las necesidades que la sociedad actual demanda. Se nos exige una mayor necesidad de gestionar el conocimiento; es decir, hay más información en la red que debe ser seleccionada y sometida a procesos de comprensión, por lo que nuestra capacidad cognitiva y de abstracción debería aumentar. En cambio, la educación que actualmente recibimos se preocupa por incrementar el conocimiento de las personas en ámbitos específicos de formación, rebajando esa capacidad cognitiva y de abstracción:

Se entiende que la educación es importante. Pero también es fácil comprender por qué un crecimiento general del nivel de instrucción no comporta por sí mismo un incremento específico de ciudadanos informados sobre cuestiones públicas; lo cual equivale a decir que la educación en general no produce necesariamente efecto de arrastre alguno sobre la educación política. Por el contrario, cada vez más la educación especializa y nos limita a competencias específicas. (Sartori 2002:129)

Como la educación no está cumpliendo su papel formador, se ha tenido que buscar otro agente formador, siendo elegidas para tal tarea las tecnologías pero no cumpliendo las expectativas esperadas sino, en la opinión de Sartori, haciendo más mal que bien:

Entretanto, es toda la educación la que está decayendo y la que se ha deteriorado por el 68 y por la torpe pedagogía en auge. En segundo lugar y, específicamente, la televisión empobrece drásticamente la información y la formación del ciudadano. Por último, y sobre todo (...), el mundo en imágenes que nos ofrece el vídeo-ver desactiva nuestra capacidad de abstracción y, con ella, nuestra capacidad de comprender los problemas y afrontarlos racionalmente. En estas condiciones, el que apela y promueve un demos que se autogoberne es un estafador sin escrúpulos, o un simple irresponsable, un increíble inconsciente. (Sartori 2002:131-132)

La visión conservadora de Sartori en relación con la sociedad en la que vive vuelve otra vez a darse a conocer cuando habla de educación. Como más arriba hemos comentado, Sartori apuesta por mejorar la sociedad a partir de un regreso a una etapa anterior. En este retroceso, la educación y la escuela ejercen un papel clave: son el elemento con que la sociedad cuenta para formar a los individuos y poderlos encaminar hacia donde mejor se crea. Y en ese cambio del papel de la educación, las tecnologías no aparecen para nada. De hecho son el primer elemento a modificar:

Y debemos reaccionar con la escuela y en la escuela. La costumbre consiste en llenar las aulas de televisores y procesadores. Y deberíamos, en cambio, vetarlos (permitiéndose solamente el adiestramiento técnico, como se haría con un curso de dactilografía). En la escuela los pobres niños se tienen que “divertir”. Pero de este modo no se les enseña a leer ni a escribir y la lectura quedando

cada vez más al margen. Y así la escuela consolida al vídeo-niño en lugar de darle una alternativa. (Sartori 2002:154)

Este argumento se opone a la idea de que la educación puede definir un modelo social más igualitario en el que la formación de las personas se encamine hacia un mayor acceso a las TIC y a la formación que de ellas puede extraerse con el objetivo de superar la fractura digital.

Un segundo punto por el que esta cita destaca es que Sartori está concibiendo el aprendizaje de las tecnologías únicamente como fin en si mismo. Es decir, lo importante es aprender a utilizar las TIC por ellas mismas y no como instrumento que nos puede facilitar un aumento de nuestro conocimiento. De esta forma, conseguimos que las personas superen sólo el acceso a las TIC, pero no el acceso al conocimiento que éstas pueden generar. Este planteamiento es coherente con el discurso por él planteado, ya que el conocimiento que se produce en Internet sólo sería posible desde y para una minoría, una elite culta que ya ocupa posiciones de poder en la actual sociedad. Otro elemento en el que pone énfasis es en los medios de comunicación. Ellos padecen también el efecto del exceso de información y comenta que los filtros que continuamente aplican no permiten al receptor conocer todos los argumentos necesarios para poder realizar un juicio de valor sobre un tema cualquiera. Su visión podría considerarse como apocalíptica: escribe sobre las tecnologías de la información con el único fin de atemorizar a los individuos. Pero lo curioso es que les hace una crítica a partir de su uso: las tecnologías son malas para los demás pero no para él.

5.1.4. Zygmunt Bauman

Zygmunt Bauman (2012) se incorpora a los autores seleccionados en este apartado al hacer un análisis detallado de la Sociedad de la Información, enfatizando especialmente los efectos que la modernidad tiene en la estructura social. Bauman detalla cómo la introducción de las tecnologías altera conceptos tales como el espacio y el tiempo, que, a la vez que permiten incrementar el poder económico y control de determinadas elites sociales, hace disminuir la organización social de base de los estamentos más populares.

La modernidad líquida es el término con el que Zygmunt Bauman (2012) define la sociedad contemporánea. Esta nueva modernidad tiene su origen en la consecución de mayores libertades por parte de los individuos y es consecuencia de las revoluciones sociales acontecidas a lo largo de los siglos XVIII y XIX.

En oposición al período anterior, sólido y rígido; la actual sociedad se caracteriza por su fluidez, por su liquidez:

La extraordinaria movilidad de los fluidos es la que los asocia con la idea de "levedad" (...). Asociamos "levedad" o "liviandad" con movilidad e inconstancia: la práctica nos demuestra que cuanto menos cargado nos desplazamos, tanto más rápido será nuestro avance. Estas razones justifican que consideremos que la "fluidez" o la "liquidez" son metáforas adecuadas para aprehender la naturaleza de la fase actual -en muchos sentidos nueva- de la historia de la modernidad. (Bauman 2012:8)

En la transformación a esta nueva modernidad, y con la disolución de las lealtades, derechos y obligaciones propias del Antiguo Régimen, sólo queda el orden económico para dominar la totalidad de la vida humana, haciendo irrelevante e inefectivo cualquier otro aspecto.

El origen del incremento del poder económico dentro de la actual modernidad es consecuencia directa de la consecución de mayores libertades por parte de los individuos. Esta idea, que en principio marca el inicio de una nueva modernidad y que ha sido el *leitmotiv* de las teorías claves dentro de la sociología clásica -Marx, Durkheim, Weber- y contemporánea -Offe, Beck, Giddens- es, para Bauman, un cuchillo de doble filo que se vuelve en contra de los propios individuos.

Por un lado, porque la consecución de mayores libertades tiene como efecto más importante la disolución de las acciones colectivas, fuerzas que podrían mantener el orden económico supeditado al control por parte del hombre. Según Bauman:

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución (...) son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivas –las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas-. (Bauman 2012: 11-12)

Por otro lado, y al eliminar el poder de las acciones colectivas, desaparece también la fuerza de los "grupos de referencia", tan necesarios en los procesos de socialización e interacción. La consecuencia directa es la pérdida en la capacidad de

elección individual o, como Bauman afirma, *es el final de la vida del individuo* (Bauman 2012:13). Al carecer de referentes y referencias, es el propio individuo el que se ve obligado a construir sus propias pautas y referencias, lo que puede conducir tanto al éxito como al fracaso individual, pero ambos bajo la única y sola responsabilidad del propio individuo:

*La individualización concede a un número cada vez mayor de hombres y mujeres una libertad de experimentación sin precedentes –pero (...) también acarrea la tarea sin precedentes de hacerse cargo de las consecuencias-.
(Bauman, 2012: 43)*

En la desaparición del individuo que, como hemos visto, facilita el poder dado al orden económico actual propio de la modernidad líquida, hay un atributo cuya alteración es clave para entender el por qué de toda esta transformación: la relación entre espacio y tiempo.

Al igual que otros autores postmodernos, vistos y analizados en esta sección (Baudrillard, Virilio o Sartori), Bauman indica que la modernidad empieza cuando el espacio y el tiempo se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes.

En esta separación, las tecnologías juegan un papel clave. Con las tecnologías, la velocidad de movimiento permite la transgresión no solo del espacio (recordemos el concepto de la velocidad de la luz) sino también da acceso a una mayor movilidad, lo que hacen del tiempo el principal instrumento de poder y dominación.

Para Bauman, las tecnologías facilitan una mayor capacidad y velocidad de movimientos. Como consecuencia, el poder se vuelve extraterritorial; es decir, ya no depende o está supeditado necesariamente a tener que estar en un espacio físico determinado desde el que ejercer el poder. Actualmente, por ejemplo, con los teléfonos móviles se puede dar una orden y controlar sus efectos independientemente del lugar desde el que se está ejecutando esa orden.

Pero además de la extraterritorialidad del poder, el control del tiempo también facilita la huida, el escurrimiento, la elisión, la capacidad de evitar, el rechazo concreto de cualquier confinamiento territorial, lo que origina que ese poder sea absolutamente inaccesible:

La elite global contemporánea sigue el esquema de los antiguos “amos ausentes”. Puede gobernar sin cargarse con las tareas administrativas, gerenciales o bélicas y, por añadidura, también puede evitar la misión de “esclarecer”, “reformular las costumbres”, “levantar la moral”, “civilizar” y cualquier cruzada cultural. El compromiso activo con la vida de las poblaciones subordinadas ha dejado de ser necesario. (Bauman, 2012:19)

Esta nueva forma de ejercer el poder puede verse analizando la estrategia militar empleada en algunas de las guerras acontecidas: Guerra del Golfo, Yugoslavia, etc. Todas ellas responden al mismo patrón para Bauman:

Ya no la conquista de un nuevo territorio, sino la demolición de los muros que impedían el flujo de los nuevos poderes globales fluidos; sacarle de la cabeza al enemigo todo deseo de establecer sus propias reglas para abrir de ese modo un espacio –hasta entonces amurallado e inaccesible- para la operación de otras armas (no militares) del poder. (Bauman 2012:17)

La extraterritorialidad y la volatilidad del poder redefinen también la división social clásica del trabajo y tienen como consecuencia que deba repensarse el nuevo orden económico mundial. Mientras en la división del trabajo clásica analizada por Durkheim o Weber existía una interdependencia entre trabajo y capital, en el nuevo modelo esta mutua dependencia ha sido unilateralmente cortada: mientras que la capacidad de trabajo continua siendo incompleta e insatisfecha si se deja al margen del capital, éste puede viajar rápido y liviano por todo el planeta, causa de incertidumbre y, a su vez, el origen de la dominación actual para Bauman:

El capital puede viajar rápido y liviano, y su liviandad y motilidad se han convertido en la mayor fuente de incertidumbre de todos los demás. En esta característica descansa la dominación de hoy, y en ella se basa el principal factor de división social. (Bauman 2012: 130)

El resultado de la aplicación de estas nuevas formas de poder implica la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de la acción colectiva y de la comunidad. Para Bauman, para que el poder fluya no debe existir ningún entramado ni comunidad, especialmente si esta tiene una fuerte presencia territorial; por lo que una de las primeras cosas que el poder se encargará de destruir es, precisamente, la existencia de estas redes sociales que son de referencia para los individuos. La consecuencia es que el individuo, al perder esos elementos de referencia, se vuelve

más frágil y vulnerable al poder, lo que hace que Bauman afirme que el individuo desaparezca:

Un efecto de las comunidades de guardarropa/carnaval es impedir la condensación de las “genuinas” (es decir, duraderas y abarcadoras) comunidades a las que imitan y a las que (falsamente) prometen reproducir o generar nuevamente. En cambio, lo que hacen es dispersar la energía de los impulsos sociales y contribuyen así a la perpetuación de una soledad que busca –desesperadamente pero vanamente- alivio en los raros emprendimientos colectivos concertados y armoniosos. (Bauman 2012: 212)

5.1.5. Críticas al discurso postmoderno

El discurso postmoderno enfatiza tres elementos fundamentales en su descripción de la actual Sociedad de la Información y el uso que dentro de ella se realiza de las tecnologías: poder, manipulación y desinformación. Tal y como se ha recogido, estos autores describen las tecnologías desde una perspectiva de control social, alejadas y desarrolladas desvinculadamente de la práctica social. Sus contribuciones muestran cómo el poder, la manipulación y la desinformación son barreras que aún hoy en día refuerzan la fractura digital de muchas personas, al cuestionar la necesidad de una alfabetización mediática.

5.1.5.1. Poder

Por **poder**, según Max Weber en *Economía y Sociedad* (1993), se entiende la capacidad que tienen las personas de imponer su voluntad por encima de la resistencia que oponen al resto de personas. El poder constituye uno de los atributos de la acción. Max Weber, en su planteamiento, entiende la acción desde un punto de vista racional, contrapuesto a la parte emotiva de las personas. No se va a hablar de poder sino de pretensiones de poder porque el poder no es algo que flota por encima de las cabezas sino que son nuestras acciones las que dan lugar a relaciones de poder.

En la teoría social actual, Jürgen Habermas (1999) amplía el concepto de acción y presenta la noción de acción comunicativa. Él ya no habla de poder, sino de pretensiones de poder, rasgo característico de la acción estratégica. Por el contrario,

la acción comunicativa hablaría de pretensiones de validez. En este caso la autoridad de la persona proviene de los argumentos que es capaz de presentar para justificar la acción planteada, no su capacidad de imponer su voluntad. Leyendo a Habermas se plantea la siguiente pregunta: ¿una persona es más respetada cuando actúa mediante pretensiones de poder o cuando lo hace utilizando pretensiones de validez? Y, por otro lado, teniendo en cuenta que las tecnologías de la información permiten a las personas acceder pero también generar información, el concepto clásico de información como poder cambia, en el sentido que cada vez más personas son también generadoras de información.

5.1.5.2. Manipulación

Los discursos sobre la **manipulación** son discursos vacíos que llevan al cinismo sobre las tecnologías para dejar de lado los temas que realmente importan. Si nos remitimos a la teoría sociológica clásica, tras el concepto de manipulación siempre se esconde una intencionalidad muy concreta. La manipulación es una acción que realiza una persona, orientada a modificar el comportamiento o la acción de otras personas. La manipulación sería el resultado de una acción orientada a impedir que la persona oponente piense por su cuenta.

Sin embargo, no podemos pensar que debido a la manipulación se produce la negación de la propia capacidad crítica que todas las personas tenemos para tomar decisiones. Anthony Giddens (Beck, Giddens & Lash, 1997), por ejemplo, habla del concepto de reflexividad, que es una de las características de la sociedad moderna actual. En la sociedad actual, las personas actuamos de manera crítica, es decir, pensando en el sentido de nuestras acciones. Lo que sucede es que hay muchos colectivos de personas que quieren seguir siendo los emisores manipuladores de los receptores y que no aceptan que cada vez más, haya colectivos que rechazan esta manipulación e incluso buscan ser al mismo tiempo receptores y emisores.

5.1.5.3. Desinformación

La **desinformación** consiste en un proceso intencionado de ocultar parte de la información con la intención implícita de que las personas tengan una visión parcial o sesgada de lo ocurrido. También se habla de desinformación cuando se refieren a

la acción de recurrir siempre a las mismas fuentes de información o a aquellas fuentes que nos darán una visión de las cosas de acuerdo con nuestro propio criterio. La desinformación tiene que ver con las consecuencias no deseadas de las acciones de los medios. Es una definición absolutamente postmoderna. En realidad oculta la idea de dejar el paso sólo a algunas voces.

Paralelamente, otros autores hablan de sobreinformación (Sartori) y la definen más como que la información se da de forma tan rápida que no podemos asimilarla. Ambos conceptos individualizan la cuestión, como si nos fuera más favorable no tener información que tenerla. Sobre todo con la aparición de Internet aparece este discurso conservador que penaliza el hecho que ahora hay más personas generando información y que ésta se está extendiendo a más sitios.

5.2. TEORÍAS DE LA TRANSFORMACIÓN: LAS TECNOLOGÍAS COMO POSIBILITADORAS DEL CAMBIO SOCIAL

En este apartado se discuten las teorías de autores ubicados dentro de las teorías de la transformación. Al igual que en el anterior apartado, se han seleccionado teorías y autores que tienen vigencia en la actualidad y que se encuentran dentro de los autores más referenciados dentro de la comunidad científica actual.

Lo que les diferencia es que presentan argumentos a favor de una alfabetización mediática que facilite el acceso, aprendizaje y uso las tecnologías porque éstas son la base para los procesos participativos y democráticos realizados por las personas en la Sociedad de la Información. A través de su uso, generan prácticas transformadoras del entorno social. Pero también ponen de manifiesto las consecuencias negativas que un mal desarrollo del uso de las tecnologías puede tener, especialmente en relación con la exclusión social de colectivos.

Sus contribuciones son pues claves para obtener elementos que permitan reforzar lo formulado en los sub-objetivos SO1, SO2 y SO3 de la presente tesis doctoral; es decir, para analizar los procesos que están permitiendo la superación de la fractura digital en personas adultas participantes (SO1); comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información (SO2) y para analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor

transformación de sus entornos personales y sociales (SO3).

Aportan, por lo tanto, argumentos que permite analizar la alfabetización mediática y la apropiación de las tecnologías en el marco de la Sociedad de la Información desde un enfoque transformador en el que la alfabetización mediática de las personas adultas participantes es posible y genera prácticas de participación y transformación social.

5.2.1. Pierre Lévy

Pierre Lévy trabaja las tecnologías e, indirectamente, la Sociedad de la Información a partir de dos conceptos claves, el del ciberespacio como universo no totalizador y el de inteligencia colectiva. Por un lado, el ciberespacio visto como un universal no totalizador refleja la idea de la diversidad de la red. Un espacio abierto a todas las personas, a los diferentes puntos de vista que pueden plantear personas con un bagaje cultural y social muy diferente. Como consecuencia de este espacio abierto y plural, el conocimiento continuamente está en elaboración. Una creación de conocimientos que no es producto únicamente de una persona o colectivo, sino que es el resultado de la interacción entre las diversas personas que forman parte de él. Esta idea es la que se recoge en el concepto de inteligencia colectiva. A continuación se analizan con más detenimiento estas dos ideas y cuáles son las repercusiones en el desarrollo de la tesis.

El ciberespacio como universo no totalizador

La red es universal porque cada vez son más las personas que acceden a ella. Al aumentar el número de personas que acceden, los contenidos aumentan así como los temas que tratan. La red se diversifica por lo que la presencia de un colectivo que la dirija es imposible. La red se convierte así en un espacio plural donde todas las personas y colectivos tienen cabida y todos participan desde un plano horizontal, sin grupos o personas que controlen los contenidos que en ella se encuentran o que limiten su acceso. Es por estos motivos que Lévy califica el ciberespacio de “universal no totalizador”:

En aquesta proposta, "l'Universal" vol dir la presència virtual de la humanitat per ella mateixa. L'universal conté l'aquí i l'ara de l'espècie, el seu punt de trobada, un aquí i un ara paradoxals, sense lloc ni temps clarament assignables.[...] Què és ara, la totalitat? Es tracta, en el meu llenguatge, de la unitat estabilitzada del sentit d'una diversitat [...], és a dir, d'un tancament semàntic englobador (Lévy 1997: 203).

[En esta propuesta, "el Universal" quiere decir la presencia virtual de la humanidad por ella misma. El universal contiene el aquí y el ahora de la especie, su punto de encuentro, un aquí y un ahora paradójicos, sin lugar ni tiempo claramente asignables. [...] ¿Qué es ahora, la totalidad? Se trata, en mi lenguaje, de la unidad estable del sentido de una diversidad [...], es decir, de un cierre semántico englobador (Lévy 1997:203)]

Pero la no-existencia de límits o la pluralitat de continguts no significa que els efectes de la xarxa en la societat siguin positius o negatius. Per a Lévy, els efectes de la xarxa en la societat són neutrals: la xarxa té repercussions en la vida política, econòmica i social dels individus però aquests efectes seran els que els mateixos individus decideixin:

L'ecologia de les tècniques de comunicació proposa, els actors humans disposen. Són ells els que decideixen, en última instància, de manera deliberada o en la semiconsciència dels efectes col·lectius, sobre l'univers cultural que construeixen junts. (Lévy 1997: 91)

[La ecología de las técnicas de comunicación propone, los actores humanos disponen. Son ellos los que deciden, en última instancia, de manera deliberada o en la semiconsciencia de los efectos colectivos, sobre el universo cultural que construyen juntos. (Lévy 1997: 91)]

El ciberespai se irgeix en sistema de sistemes, però, precisament per aquest fet, també és el sistema del caos. Encara que el caos de Lévy és molt diferent del que defineixen els autors postmoderns. El caos que atribueix al ciberespai se deu al fet de que precisament per al seu caràcter obert i plural permet que conviuen tendències oposades:

[...] no podem, com fa sovint la "crítica", reduir l'adveniment d'un nou espai de comunicació a l'acceleració de la mundialització econòmica, a l'accentuació de les dominacions tradicionals, ni tan sols a l'aparició de formes inèdites de poder i explotació. Cal tenir en compte que el ciberespai també es pot posar al servei del

desenvolupament individual o regional, es pot fer servir per a participar en processos emancipadors i oberts d'intel·ligència col·lectiva. A més, totes dues perspectives no s'exclouen necessàriament. Fins i tot poden, en un univers cada cop més interconnectat i independent, ajudar-se l'una a l'altra. [...] tot el dinamisme de la cibercultura es basa en l'arrencada i el manteniment d'una veritable dialèctica de la utopia i del negoci. (Lévy 1997: 179)

[[...] no podemos, como a menudo hace la "crítica", reducir el advenimiento de un nuevo espacio de comunicación a la aceleración de la mundialización económica, a la acentuación de las dominaciones tradicionales, ni tan siquiera a la aparición de formas inéditas de poder y explotación. Hay que tener en cuenta que el ciberespacio también se puede hacer servir para participar en procesos emancipadores y abiertos de inteligencia colectiva. Además, las dos perspectivas no se excluyen necesariamente. Incluso pueden, en in universo cada vez más interconectado e independiente, ayudarse la una a la otra. [...] todo el dinamismo de la cibercultura se basa en el arranque y mantenimiento de una verdadera dialéctica de la utopía y del negocio. (Lévy 1997:179)]

Para Lévy, la tendencia de la red es cada vez más a convertirse en espacios más universales que eviten la totalización por parte de unos individuos. Y esto es así por un doble motivo: en primer lugar, por la naturaleza inherente de la red. El diseño abierto de la red al igual que la coherencia funcional, organizativa y operativa de los otros sistemas garantiza la posibilidad de una progresión hacia la universalización. El segundo motivo vuelve a estar en la decisión de las personas que diseñan la red para que prime el valor de la universalidad en la red, universalidad que permita la interconexión general de las informaciones, de las máquinas y de los hombres.

El conocimiento es resultado de la interacción

El segundo concepto que P. Lévy desarrolla es el de **inteligencia colectiva**. Para Lévy (1997) la inteligencia colectiva es el conocimiento creado a partir de las interacciones entre las diferentes personas que establecen una relación a través de su conectabilidad al ciberespacio. La inteligencia colectiva es el principio más importante por el que se movilizan las personas que acceden al ciberespacio:

Precisament, l'ideal que mobilitza la informàtica ja no és la intel·ligència artificial (fer una màquina tan intel·ligent com l'home, fins i tot més intel·ligent que no pas

ell) sinó la intel·ligència col·lectiva, és a dir, la valoració òptima i la posada en sinergia de les competències, les imaginacions i les energies intel·lectuals, siguin quines siguin la diversitat qualitativa i en qualsevol indret on se situïn. (Lévy 1997:132)

[Precisamente, el ideal que moviliza la informática ya no es la inteligencia artificial (hacer una máquina tan inteligente como el hombre, incluso más inteligente que no él) sino la inteligencia colectiva, es decir, la valoración óptima y la puesta en sinergia de las competencias, las imaginaciones y las energías intelectuales, sean cuales sean la diversidad cualitativa y en cualquier lugar donde se sitúe. (Lévy, 1997:132)]

En este concepto convergen tres cuestiones entrelazadas de suma importancia: por un lado, implica la superación de paradigmas que sitúan la inteligencia en función de la adquisición de unas habilidades académicas determinadas; por otro lado, da lugar al desarrollo de un nuevo paradigma que contenga nuevas habilidades vinculadas a este tipo de inteligencia y que permitan la inclusión de un mayor número de personas y, por último, cuestiona la monopolización del saber en unos “expertos”.

Las tecnologías de la información y la comunicación adquieren muchas de las funciones cognitivas humanas como la de memoria, imaginación y percepción que hace cuestionar las formas clásicas de aprendizaje. Este hecho implica modificar las competencias de las personas basadas en la memorización y reproducción de los conocimientos adquiridos en un momento determinado por unas competencias más basadas en la creación y renovación continua de nuevos conocimientos y en las habilidades para la transmisión y comunicación constante entre personas. El conocimiento ya no consiste en aprender una serie de habilidades y competencias en varias instituciones académicas (escuela, instituto, universidad, etc.) y por un momento determinado de nuestra vida que luego nos servirá para aplicarlo en nuestro lugar de trabajo sino que se renueva constantemente gracias a la incorporación de nuevos saberes que introducen y comunican personas desde las diversas partes del globo. Lo que aprendemos ya no puede ser planificado ni definido con precisión por adelantado, por lo tanto, hace falta hacer falta elaborar nuevos modelos que tengan en cuenta lo que la sociedad está demandando:

El que cal aprendre ja no pot ser planificat ni definit amb precisió per endavant. Els recorreguts i els perfils de competències són singulars i cada cop es poden canalitzar menys en programes o cursos vàlids per tothom. Cal que construïm

nous models de l'espai de coneixements.[...] cal que preferim d'ara endavant la imatge d'espais de coneixements emergents, oberts, continus, en flux, no lineals, que es reorganitzen segons els objectius o els contextos i en què cadascú ocupa una posició singular i evolutiva. (Lévy 1997:124)

[Lo que hace falta aprender ya no puede ser planificado ni definido con precisión por adelantado. Los itinerarios y los perfiles de competencias son singulares y cada vez se pueden canalizar menos en programas o cursos válidos para todos. Hace falta que construyamos nuevos modelos del espacio de conocimientos.[...], hace falta que prefiramos de ahora en adelante la imagen de espacios de conocimiento emergentes, abiertos, continuos, en flujo, no lineales que se reorganicen según los objetivos o los contextos y en los que cada uno ocupa una posición singular y evolutiva. (Lévy 1997:124)]

En la Sociedad de la Información, el conocimiento es construido por todo tipo de personas. Personas que poseen unas habilidades y capacidades muy diferentes, procedentes de diversos contextos culturales y sociales y que, a través de su participación en el ciberespacio, crean, transmiten, transforman y difunden continuamente nuevo conocimiento. El conocimiento es, en definitiva el producto de diferentes interacciones. Y por este motivo, el conocimiento ya no es posible que lo domine una sola persona o un colectivo de personas:

Avui en dia, és ben evident, tangible per a tothom, que el coneixement ha passat definitivament a la banda d'allò intotalitzador, d'allò que no es pot dominar del tot. (Lévy 1997:127)

[Hoy en día, es muy evidente, tangible para todas las personas, que el conocimiento ha pasado definitivamente a la banda de lo intotalizador, de lo que no se puede dominar del todo. (Lévy 1997:127)]

En efecto, si hacemos un rápido recorrido histórico, se puede observar la imposibilidad de que una sola persona abarque el conocimiento total en todas las disciplinas científicas. Aquel ideal renacentista de hombre sabio que tan bien representaron Leonardo da Vinci, Michelangelo o Rafael, hombres expertos en ciencias que iban desde la ingeniería al arte y maestros en diversas escuelas donde se difundían sus conocimientos. Este espíritu va a intentar ser retomado siglos después por seguidores suyos como Diderot o D'Alambert con la elaboración de la *Enciclopedia* y con el nacimiento de las grandes ciencias. Pero el modelo humanista ya estaba en crisis. A partir del siglo XIX, con la ampliación del mundo y el

descubrimiento progresivo de la diversidad, el proyecto de dominio de los conocimientos por parte de un grupo reducido de personas se hace cada vez más ilusorio. Actualmente, con la rapidez de cambios que se están produciendo en las diversas partes del mundo y la transmisión de conocimientos a través del ciberespacio es imposible que una persona o colectivo de personas domine toda la información.

El saber, por tanto, se desmonopoliza, ya no va a depender de sabios o intelectuales que poseían el conocimiento (o parte de él) y que definían qué se consideraba como tal, sino que regresa a las personas que están conectadas al ciberespacio:

La relació intensa amb l'aprenentatge, amb la transmissió i amb la producció de coneixements ja no es reserva a una elit, sinó que ara ja incumbeix la massa de persones en la seva vida quotidiana i en la seva feina. (Lévy 1997:137)

[La relación intensa con el aprendizaje, con la transmisión y con la producción de conocimientos ya no se reserva a una elite, sino que ahora ya incumbe a la masa de personas en su vida cotidiana y en su trabajo. (Lévy 1997:137)]

Y es a través de la generación conjunta de conocimiento que las personas que participan en el ciberespacio se sienten unidas y en interacción las unas con las otras. De esta forma, los individuos superan su desvalidez en el ciberespacio: detrás de las páginas web que se consultan, de los boletines electrónicos, de los correos electrónicos existen personas que los crean y que están transmitiendo conocimiento. Este hecho pensado de esta manera hace que las personas no tengan la sensación de estar delante de un ordenador recibiendo información a transmitiéndola a otros ordenadores sino que está comunicándose. Igual que al realizar una llamada de teléfono sabemos que nos responde una persona que está al otro lado del aparato, al escribir un mensaje por correo electrónico, nos estamos dirigiendo a una persona y no a un ordenador:

La interconnexió afavoreix els processos d'intel·ligència col·lectiva en les comunitats virtuals i, gràcies a això, l'individu se sent menys desvalgut davant el caos de la informació. (Lévy 1997: 131-132)

[La interconexión favorece los procesos de inteligencia colectiva en las comunidades virtuales y, gracias a eso, el individuo se siente menos desvalido delante del caos de la información. (Lévy 1997: 131-132)]

Para concluir este concepto de inteligencia colectiva, Lévy hace referencia a su indeterminación. Aunque la inteligencia cultural es para Lévy el principio espiritual y también fin último de la utilización en el ciberespacio, no es fácil conseguir su plena realización. La inteligencia cultural es resultado de las interacciones que se producen entre las diversas personas que participan en el ciberespacio, por lo tanto, son ellas las que tienen que decidir hacia dónde se encaminan. Y para Lévy hay tres ámbitos en los que hay que plantear y decidir, entre todas las personas que forman parte, hacia dónde se orientan: aportaciones de conocimiento (realizadas desde el colectivo en un plano de igualdad o desde la individualidad y subordinándose a un poder central), repartición de recursos disponibles (acceso y división de recursos desde los diferentes colectivos o apropiación individual en función de sus aportaciones a la red) y coordinación (quién y de qué forma se coordina el ciberespacio). Son preguntas con múltiples respuestas que es necesario concretar y acordar porque, si no se resuelven, pueden causar fracturas en el seno del ciberespacio.

En conclusión, el concepto de inteligencia colectiva es importante porque recoge la idea de creación de conocimiento a partir de la interacción entre las diferentes personas, establecido a partir de la diversidad de voces y desde los diferentes aprendizajes. Existen en él tres propuestas inherentes que se convierten en sus bases: (1) la inteligencia colectiva y los dispositivos técnicos que la hacen posible no se pueden decretar ni imponer por parte de ningún poder central ni por parte de administradores o expertos separados. Los beneficiarios también son los responsables. Su funcionamiento solo puede ser progresivo, integrador, inclusivo y participativo; (2) la inteligencia colectiva es más bien un problema abierto que no una solución definitiva, se trata de una cultura por inventar y no tanto un programa por aplicar y (3) la existencia de dispositivos técnicos no garantiza de ninguna forma que sólo se actualizaran las virtudes positivas desde el punto de vista del desarrollo humano, ante la existencia de proyectos aparentemente contradictorios no siempre se va a llevar a cabo el más positivo para las personas sino que pueden existir simultáneamente o se pueden complementar.

El desarrollo de este concepto por parte de Lévy es muy importante ya que, inherente en él, se encuentra la consideración de que todas las personas tenemos iguales capacidades para aportar conocimientos a partir de la utilización de las

tecnologías de la información y la comunicación y de su aplicación en el ciberespacio. No existen personas culturalmente más inteligentes y culturalmente menos inteligentes.

Aprendizaje cooperativo

Pierre Lévy aplica la noción de inteligencia colectiva en diferentes ámbitos de la sociedad. Los que aquí se van a desarrollar, por sus repercusiones posteriores en la tesis, son en el ámbito educativo y en el de la participación política en la red. Con relación al primero, Lévy habla de aprendizaje cooperativo, y con relación al segundo, potencia la democracia electrónica.

La demanda de formación crece tanto cuantitativamente (cada vez son más las personas que la piden) como cualitativamente (las personas piden un aprendizaje diversificado y personalizado, basado en la posibilidad de buscar la información recorriendo a la navegación por el ciberespacio). El crecimiento de una demanda de calidad dentro de un contexto de sociedad da la información implica un replanteamiento del tipo de aprendizaje. Pierre Lévy propone la necesidad de llevar a cabo grandes reformas en los sistemas de educación y de formación y encaminarse hacia un nuevo estilo de pedagogía. Para él, esta nueva pedagogía debe incluir tres elementos: debe encaminar el aprendizaje hacia un modelo que sea personalizado y cooperativo a la vez, debe incluir un aprendizaje a través de la red y tiene que implicar un reconocimiento de las adquisiciones previas de las personas. Como ejemplos de los dos primeros elementos existen actualmente aplicaciones educativas de aprendizaje a distancia (OLD, *open learning distance*), una filosofía y modelo de educación que incluye el aprendizaje de conocimientos a través del uso del ciberespacio como aula y herramientas de trabajo y donde las personas aprenden mediante el intercambio de los conocimientos y experiencias con los otros participantes (tanto educandos como educadores). En este marco, el educador o educadora se convierte más en un dinamizador o dinamizadora para el intercambio de los conocimientos que en un dispensador de conocimiento.

El reconocimiento de la experiencia, tercer elemento a incluir en la reforma de las prácticas pedagógicas actuales, permite reconocer los conocimientos y habilidades previas adquiridos por las personas a lo largo de su trayectoria vital, es decir, tanto

académica o profesional como la obtenida por las prácticas de ocio, culturales, etc.. Cuando el conocimiento continuamente se transforma y ya no se genera únicamente en los ámbitos educativos, es necesario crear mecanismos que ayuden a la acreditación de los saberes que una persona posee y que orienten a las personas en sus trayectorias. Lévy (1997) atribuye esta misión de acreditación de competencias como una tarea a incorporar por los sistemas educativos:

*Els sistemes educatius públics com a mínim cal que adoptin la missió d'orientar els trajectes individuals en el saber i contribuir al reconeixement del conjunt de les habilitats adquirides per les persones, **incloent-hi els coneixements no acadèmics**.* (Lévy 1997:124)

*[Los sistemas educativos públicos como mínimo hace falta que adopten la misión de orientar los trayectos individuales en el saber y contribuir al reconocimiento del conjunto de las habilidades adquiridas por las personas, **incluyendo los conocimientos no académicos**.* (Lévy 1997:124)]

La negrita de esta cita remarca uno de las dos implicaciones directas que hace del elemento de reconocimiento de experiencia de Lévy el elemento más innovador y transformador dentro del paquete de medidas que propone para la elaboración de una nueva pedagogía. Además del reconocimiento de experiencias previas no necesariamente académicas, y como consecuencia de ella, la segunda implicación es la inclusión de más personas que acceden a la educación.

Las personas adquieren una serie de habilidades prácticas que desarrollamos en contextos de nuestra cotidianidad, que tienen que ver con el saber hacer, con el hogar, con el trabajo, etc. Por ejemplo, un paciente del hospital se moverá por él con más destreza que una persona recién llegada porque aprende a ubicarse en el hospital, a saber dónde están las diferentes especialidades médicas, a conocer atajos para llegar de forma más directa a un sitio, en definitiva, a moverse por el hospital sin la necesidad de ir constantemente interpretando un plano, algo más propio de una habilidad académica. Pero aún habría un tipo más de aprendizaje, del que no habla Lévy, incluido en el término de habilidades comunicativas (CREA; 1995-98): este tipo de inteligencia es producto del diálogo en condiciones de igualdad entre personas que intercambian conocimientos que son aplicados en la resolución de situaciones propias de la vida cotidiana ante los que se pueden encontrar. Por ejemplo, cuando se quiere aprender cómo funciona cualquier aparato

electrodoméstico, muy pocas personas consultan el manual de instrucciones, sino que directamente preguntan sus dudas a la persona dependiente o a la que viene a instalarlo.

Además del replanteamiento de la pedagogía, Lévy aporta también novedades en la forma de aprender. Para Lévy, la dirección hacia la que se debe encaminar este aprendizaje debe estar basado en la noción de inteligencia colectiva y para ello propone lo que denomina *aprendizaje cooperativo asistido por ordenador (computer supported learning, CSCL)*. El aprendizaje cooperativo debe partir de la interacción entre un aprendizaje presencial y el aprendizaje que utiliza las redes de telecomunicación y las tecnologías de la información y la comunicación. En esta nueva forma de aprendizaje, se transforman los roles tradicionales desarrollados por profesores y estudiantes: el estudiante ya no es la figura pasiva de oyente que aprende a partir de lo que el profesor dice, sino que desarrolla un papel activo donde tiene que aportar los conocimientos que elabora a partir de las pesquisas que realiza en la red y de la interacción con sus compañeros de aula.

En el aprendizaje cooperativo, alumnado y profesorado aprenden al mismo tiempo, ya que ponen en común los conocimientos aprendidos. De esta forma, el profesorado actualiza constantemente los conocimientos así como las competencias pedagógicas aprendidas en su momento. Pero no es sólo en este ámbito donde se producen transformaciones en el papel del profesorado, también en sus competencias que ya no se basan en el hecho de difundir unos conocimientos entre un alumnado que los puede obtener de forma más rápida y más actualizada sino en fomentar el aprender y el pensar. El profesor o profesora se convierte en un animador/a de la inteligencia colectiva de los grupos de los que se encarga. Su actividad se centrará en la orientación y la gestión de los aprendizajes: incitación al intercambio de conocimientos, mediación relacional y simbólica, pilotaje personalizado de los recorridos del aprendizaje, etc.

Para Lévy, el aprendizaje cooperativo es el gran reto en la Sociedad de la Información. No representa abandonar un aprendizaje presencial por uno totalmente realizado en la distancia sino que se centra, más bien, en la transición entre una educación y una formación estrictamente institucionalizada (la escuela, la universidad) y una situación de intercambio generalizado de conocimientos, de aprendizaje de la sociedad por ella misma, de reconocimiento autogestionado, móvil

y contextual de las competencias. En este marco, el papel de los poderes públicos tendrían que: (a) garantizar a todas las personas una formación elemental de calidad, (b) permitir a todas las personas un acceso abierto y gratuito a mediatecas, centros de orientación, de documentación y de autoformación, a puntos de entrada en el ciberespacio y, por descontado, a las personas que acceden a los conocimientos y (c) regular y fomentar una nueva economía del conocimiento en la que cada individuo, grupo y organización se considerarán como unos recursos de aprendizaje potenciales al servicio de recorridos de formación continuos y personalizados.

Democracia electrónica

La segunda aplicación interesante del concepto de inteligencia colectiva está al hablar de la participación social y de la generación de procesos de democracia en el ciberespacio. Lévy plantea la noción de **democracia electrónica**:

La veritable democràcia electrònica consisteix a fomentar tant com sigui possible –gràcies a les possibilitats de comunicació interactiva i col·lectiva ofertes pel ciberespai- l'expressió i l'elaboració dels problemes de la ciutat per part dels ciutadans mateix, l'autoorganització de les comunitats locals, la participació en deliberacions dels grups directament afectats per les decisions, la transparència de les polítiques públiques i l'avaluació que en fan els ciutadans. (Lévy 1997:148)

[La verdadera democracia electrónica consiste en fomentar tanto como sea posible –gracias a las posibilidades de comunicación interactiva y colectivas ofertadas por el ciberespacio- la expresión y la elaboración de los problemas de la ciudad por parte de los mismos ciudadanos, la autoorganización de las comunidades locales, la participación en deliberaciones de los grupos directamente afectados por las decisiones, la transparencia de las políticas públicas y la evaluación que hacen los ciudadanos. (Lévy 1997:148)]

Pero la democracia electrónica aún no es una realidad. Aunque se están haciendo grandes avances en ella, y es una línea hacia la que hay que encaminarse, es necesaria una política decidida por parte de los poderes públicos, de las colectividades locales, de las asociaciones de ciudadanos y de los grupos de empresarios para que el ciberespacio se convierta en un espacio efectivo de participación social y política. Especialmente esta política voluntarista puede permitir

que se desarrollen regiones desfavorecidas si se explota al máximo su potencial de inteligencia colectiva: valoración de las competencias locales, organización de las complementariedades entre recursos y proyectos, intercambios de conocimientos y experiencias, redes de ayuda mutua, participación creciente de la población en las decisiones políticas, etc.

Pero además, Lévy pone el énfasis en el hecho que sólo dotando de una infraestructura técnica no se consigue alcanzar una situación ideal de democracia y de superación de las desigualdades sino que también hacen falta unas profundas reformas de las mentalidades, de los modos de organización y de las costumbres políticas. Es decir, Lévy plantea que la transformación no viene dada solamente por la presencia de tecnologías de la información y la comunicación que permitan un acceso al ciberespacio sino que es necesario elaborar proyectos previos, discutidos y consensuados en la comunidad entre todos los colectivos que participan en ella.

Críticas al postmodernismo

Además de las aportaciones con respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad y en la cultura, Lévy presenta argumentos que contrarrestan las críticas que gran parte de los autores postmodernos realizan a las tecnologías de la información y, de forma indirecta, a la Sociedad de la Información. En muchas ocasiones, estas respuestas se encuentran veladas en las argumentaciones que presentan; en otras, Pierre Lévy no tiene ningún problema en atacar directamente a estos autores. Se exponen a continuación esas críticas directas al postmodernismo y luego se introducirán las que va contestando o atacando a partir de su argumentación.

a) Virtual y virtualización: ¿Cuáles son las diferencias en su uso?

Hay un uso diferente de estas palabras dependiendo de quién las utiliza. Mientras que para los autores postmodernos, la palabra virtual es entendida como una cosa no real y la virtualización como un desdoblamiento de la realidad (tanto física como en el ciberespacio), para Lévy, estos términos son muy diferentes o tienen varios significados. Es por eso que analiza con detalle los sentidos de la palabra virtual. Según Lévy, hay tres sentidos de la palabra "virtual": una, según se utiliza en el

lenguaje diario; una segunda, en sentido filosófico y una última, en sentido informático. En el lenguaje diario, “virtual” designa lo que no es real; es decir, lo que no tiene una presencia tangible o una concreción material. En sentido filosófico, la palabra “virtual” es todo lo que existe en potencia y no en acto; lo virtual está por encima de la concreción efectiva o formal.

Lévy precisamente lo que critica es el uso incorrecto por parte de los autores postmodernos del término virtual. Especialmente, Lévy critica el uso del término por otro de los autores analizados en la presente tesis, Paul Virilio. Para Virilio, como se ha visto, las tecnologías y especialmente la televisión, desdoblan la realidad y crean una propia que es la que transmiten y hacen pensar que es la real. Este papel de los medios de comunicación se ha ampliado también al ciberespacio y especialmente a Internet. Pero Lévy cree que el uso de este término en el sentido dado por los autores postmodernos esconde, en realidad, otro tipo de confusión. Según Lévy,

Per desgràcia, molts intel·lectuals crítics que es creuen radicals, enlluernats per la seva llarga sideració davant els mitjans de comunicació, confonen la virtualitat amb el seu sentiment personal d'irrealitat i, així, no aconsegueixen distingir entre diferents tipus de comunicació. D'aquesta manera, mantenen la por difusa del públic, impedeixen que aquest conegui les alternatives estratègiques de la situació en curs i, probablement sense voler, fan el joc de tots els conservadorismes. (Lévy 1997: 183)

[Por desgracia, muchos intelectuales críticos que se creen radicales, deslumbrados por su larga sideración ante los medios de comunicación, confunden la virtualidad con su sentimiento personal de irrealidad y, así, no consiguen distinguir entre los diferentes tipos de comunicación. De esta manera, mantienen el miedo difuso del público, impiden que éste conozca las alternativas estratégicas de la situación en curso y, probablemente sin querer, hacen el juego a todos los conservadurismos. (Lévy 1997:183)]

Así, el uso del término “virtualidad” en el sentido en el que la utilizan los autores postmodernos responde a querer esconder en este término un deseo de orden y autoridad. Se diaboliza la “virtualidad” de las tecnologías para conservar intacta una realidad institucionalizada, legitimada por una elite que le daba el sentido estatal y mediático. Los que tenían la función de gestionar los límites y los territorios se ven amenazados por una comunicación abierta, transversal y multipolar. Los guardianes del buen gusto, los que garantizan la calidad, los intermediarios invisibles, los

portavoces (auténticos controladores y filtros de información que llegaba a las personas) ven sus posiciones amenazadas por el establecimiento de relaciones cada vez más directas entre productores y usuarios de la información.

b) Crítica a la sustitución de la realidad

Una de las ideas que más se defienden desde los autores postmodernos es la de la sustitución de la realidad por una realidad virtual (virtualidad en términos, por ejemplo, de Virilio) que se ha generado a partir del uso de las tecnologías de la información y del ciberespacio. Resumiendo la posición de Lévy ante esta crítica, la perspectiva de la sustitución no tiene en cuenta el análisis de las prácticas sociales efectivas y parece ser ciega delante de los nuevos ámbitos de existencia, que se añaden a los dispositivos anteriores y/o le dan complejidad más que no sustituirlos.

Los cambios, producto como se ha visto, de nuestras propias decisiones, están replanteando muchas posiciones adquiridas, muchas costumbres y muchas representaciones de nuestra sociedad. Ante este cuestionamiento, las personas que optan por infundir miedo en la sociedad destacando aquellos aspectos minoritarios (cibercriminalidad, cibersexo, etc.), parciales (hegemonía norteamericana, mundialización capitalista, etc.) o mal entendidos (el espacio físico amenazado con desaparecer) están infundiendo un miedo que despista a las personas del objetivo principal: la reflexión y decisión responsable en torno al futuro del ciberespacio e, irremediablemente ligado a él, de nuestra sociedad. Optan por utilizar este argumento de terror principalmente porque no quieren abandonar las posiciones de poder que ocupan en una sociedad que les cuestiona el papel que están llevando a cabo en la forma en la que lo están llevando a cabo.

*Una de les idees més falses, i potser la que té una vida més dura, representa la **sustitució** a seques d'allò antic per allò nou, d'allò natural per la tècnica o de la realitat per la virtualitat. (Lévy 1997:172)*

*[Una de las ideas más falsas, y quizás la que tiene una vida más dura, representa la **sustitución** a secas de lo antiguo por lo nuevo, de lo natural por la técnica o de la realidad por la virtualidad. (Lévy 1997:172)]*

La argumentación principal que utiliza este autor para desmontar esta crítica que se hace desde el postmodernismo es muy sencilla, pero a la vez, voraz. De la misma

manera que no hemos dejado de hablar porque se haya inventado la escritura o que no hemos dejado de utilizar el lápiz porque se haya inventado la imprenta, no tenemos que dejar de utilizar la palabra o la escritura porque hayan aparecido las tecnologías de la información y la comunicación. La aparición de una nueva tecnología no significa la desaparición de las anteriores y tenemos muchos ejemplos para su demostración. En todo caso, lo que sí implica la aparición de una nueva tecnología es la reorganización del sistema de comunicación y de la memoria social.

Un segundo aspecto que se critica de las tecnologías de la información y la comunicación es la desaparición de las relaciones sociales y la transformación de las personas en seres introvertidos sin capacidad de comunicación. Para Lévy esto está muy lejos de la realidad. Las personas que más utilizan las tecnologías son aquellas que más en contacto con otras personas están, con mayor amplitud y diversidad de relaciones sociales. Además, también se encuentran entre las personas que más desplazamientos realizan (otro de los argumentos utilizados por los postmodernos). Una vez más, la imagen de la persona terminal que ha abolido el espacio, inmóvil, enganchado a la pantalla no es más que una imagen creada para generar miedo e incomprensión delante de los fenómenos actuales de desterritorialización, de universalización y de aumento general de las relaciones y los contactos de cualquier tipo.

El tercer aspecto que se incluye dentro de esta idea de sustitución es la creencia de la incompatibilidad entre el mundo virtual y el mundo real. No es posible coordinar ambos mundos: consultar información en el ciberespacio está reñido con su comprobación en el mundo real. Por ejemplo, buscar información sobre un cuadro en Internet o realizar una visita virtual a un museo es, para muchos autores, incompatible con la visita "física" al museo. Esta idea no es real. Contra más se acumula, circula y prolifera la información, ésta está más explotada (aumentando la virtualización) y crece más la variedad de los objetos y de los lugares físicos con los que estamos en contacto (aumento de la actualidad). Aumenta la posibilidad de entrar en contacto y conocer tanto a través del ciberespacio como de forma real muchas más cosas de las que nunca se ha sido capaz y por gente cada vez con un bagaje cultural y educativo más diferente.

Y es aquí donde reside el problema para algunas personas. El acceso a la información ya no está reservado a una minoría sino que se amplía en la misma

medida que se amplía el acceso a las tecnologías y al ciberespacio. Las parcelas de poder de las personas que tenían el conocimiento ahora se cuestionan ya que las personas podemos acceder al conocimiento y contrarrestar las informaciones que recibimos. Se amplían, además, las fuentes desde donde podemos recibir información: mientras no hace mucho tiempo el conocimiento provenía sólo desde un medio en el que, muy a menudo, sólo tenía una sola dirección, ahora esta comunicación unilateral se rompe y las personas no son capaces únicamente de acceder a más medios para poder consultar las informaciones que reciben, sino que se convierten en actores activos que también crean información y la transmiten.

El saber ya no está monopolizado por unas elites, sino que es una creación colectiva, de todas las personas. Cuanto más universal se hace el ciberespacio, más oportunidad de participación se crea y, al revés, cuanto más participan las personas en la creación del espacio, menos totalizador se hace este.

La participación en el espacio de personas muy diversas rompe la idea postmoderna de acceso sólo para unas determinadas personas. La figura del experto o la del intermediario ya no tienen cabida en el ciberespacio porque todo el mundo puede acceder directamente a los conocimientos, consultarlos y elaborar sus propias conclusiones e igualmente dar a conocer tales conclusiones. El acceso a la información es horizontal, desaparecen las jerarquías y las elites, todo el mundo accede en igualdad de oportunidades:

El portador directe del coneixement ja no seria la comunitat física i la seva memòria carnal, sinó el ciberespai, la regió de móns virtuals a través de la qual les comunitats descobreixen i construeixen els seus objectes i es coneixen a elles mateixes com a col·lectius intel·ligents. (Lévy 1997:129)

[El portador directo del conocimiento ya no será la comunidad física y su memoria carnal, sino el ciberespacio, la región de mundos virtuales a través de la cual las comunidades descubren y construyen sus objetos y se conocen a ellas mismas como colectivos inteligentes. (Lévy 1997:129)]

La incompatibilidad entre mundo real y mundo virtual también está presente cuando se produce la crítica a la sobre-información. Desde los círculos postmodernos se habla de la excesiva presencia de información en el ciberespacio y de la incapacidad del ser humano para su procesamiento y asimilación. La propuesta de solución, si es que la hay, es que se creen filtros de información que la seleccionen antes de que

llegue a las personas. Lo que sucede en realidad es que la información circula más rápido y crece mucho más deprisa en el mundo virtual que en el real. Y este hecho da la sensación de que existe un diluvio de datos, de mensajes, de imágenes y la impresión de desfase entre lo virtual y lo real. Al igual que sucedía con el punto anterior, tras esta crítica hay en realidad un intento de impedir el acceso democrático a la información para todas las personas. Un acceso igualitario y horizontal a la información que está cuestionando la necesidad de estructuras jerárquicas y la existencia de unas elites basadas en el conocimiento. Este hecho no es aceptado por unas personas que se encuentran dentro de estas elites y que directa o indirectamente ven cuestionado su papel en esta sociedad. En lugar de replantearse la transformación de sus competencias actuales, ponen mayores esfuerzos en infundir temores y fantasmas entre el resto de personas.

Por último, otra crítica que se hace en el marco de la substitución es que las tecnologías hacen “ganar tiempo” a las personas y que, como consecuencia, fabrican personas ociosas. Para Lévy es todo lo contrario: no es cierto porque las personas ocupan el mismo tiempo pero realizando cosas diferentes. El ciberespacio define nuevas funciones lo que nos obliga al reordenamiento de las funciones anteriores. Este reordenamiento no es una cosa a realizar en el futuro sino que ya está presente. Por lo tanto, tenemos dos alternativas: o la negación del hecho que provoca la parte inevitable de sufrimiento, o la transformación de nuestras funciones, iniciando un proceso de aprendizaje, captando las oportunidades de crecimiento o de desarrollo humano, conquistando los planes de existencia que emergen.

c) Crítica a la dominación

Esta crítica recoge la idea que la utilización de las tecnologías de la comunicación y la información así como la difusión del ciberespacio entre sectores más amplios conlleva, inherente a ellas, una expansión de la ética capitalista y de los valores propios de la cultura estadounidense. No se puede negar que es cierto que esto existe, pero no es lo único que se puede encontrar con su difusión. Hay que tener en cuenta que el ciberespacio también se puede poner al servicio del desarrollo individual o regional y se puede hacer servir para participar en procesos emancipadores.

Las dos perspectivas no son necesariamente excluyentes para Lévy. Incluso pueden ayudarse la una a la otra:

[...] tot el dinamisme de la cibercultura es basa en l'arrencada i el manteniment d'una veritable dialèctica de la utopia i del negoci. (Lévy 1997:179)

[[...]] todo el dinamismo de la cibercultura se basa en el arranque y mantenimiento de una verdadera dialéctica de la utopía y del negocio. (Lévy 1997:179)]

Las tecnologías y el ciberespacio son el resultado de los esfuerzos tanto político-militares como de todo un colectivo universitario y de cultura libertaria que le han dado su carácter abierto y plural. Priorizar sólo una de las dos perspectivas implica un posicionamiento determinado que responde a unos intereses determinados. Precisamente, el lado que se deja es el del movimiento social, el que ha hecho que crezca el ciberespacio entre mayor número de personas y que ha difundido un dispositivo de comunicación y de representación que corresponde a sus maneras de hacer y a sus ideales. Para Lévy, cuando los postmodernos sólo saben sacar a la luz los aspectos desmoralizadores y evitan hablar del movimiento social que hay tras las tecnologías, hay que poner en duda su carácter progresista.

En la crítica de la dominación, el papel de dominación militar, económica y cultural que ejercen los EE.UU. al resto del mundo es vital. Lévy no niega que los EE.UU. ejerzan un papel importante en la sociedad actual, pero no les atribuye el papel de dominación. La importancia de este país en el mundo es debido a la redefinición constante que los procesos sociales están teniendo lugar en nuestra sociedad. Cuando todos los sistemas sociales están redefiniéndose, EE.UU. ha tomado un papel delantero, pero esto no significa que vaya a ser así para siempre. En la redefinición de la sociedad, las reglas todavía no están establecidas y, por lo tanto, están abiertas a todas las opciones, sean cuales sean y vengan de donde vengan. Además, la expansión continua del ciberespacio puede tener dos efectos: primero, que los procesos de cambio continúen desarrollándose en el futuro y, segundo, que no se pueda prever hacia dónde se dirigen.

Uno de los autores que más utiliza el recurso de la dominación de las tecnologías de la información y la comunicación y al ciberespacio es Jean Baudrillard. Para Lévy, Baudrillard utiliza mal el argumento situacionista de los medios de comunicación como cristalizadores de los seres humanos. Según esta perspectiva, los medios de comunicación actúan como centros que difunden conocimiento hacia unos

receptores aislados los unos de los otros y a los que se les impide la capacidad de responder y participar. En cambio, en el ciberespacio todo esto no es posible, la comunicación es comunitaria, transversal y recíproca. En el ciberespacio, la difusión de información y conocimiento ya no se realiza a partir de un centro, sino que se produce desde diversos centros y son fruto de la interacción en un universo de informaciones donde todas las personas han contribuido a su manera. El ciberespacio recoge negociaciones sobre significaciones entre los diferentes grupos que participan en el proceso de comunicación. Un proceso del que, por supuesto, no está excluido el conflicto. Es evidente que implican personas o grupos que no siempre manifiestan buenas intenciones, pero es aquí precisamente donde se encuentra la diversidad.

En cuanto a la capacidad de manipulación de las tecnologías que Baudrillard defiende, es imposible que se produzcan en el ciberespacio. Como ya se ha comentado en más de una ocasión, el acceso a la información se amplía a más personas cuanto más se expande Internet en la sociedad. Y es imposible controlar toda esa información. Además, la información que se obtiene desde una determinada fuente puede contrarrestarse consultando otras fuentes alternativas. Ya no existe un solo medio como fuente única de información, sino que se han ampliado a medida que las tecnologías de la información y la comunicación y el ciberespacio se extienden.

d) ¿Autopistas de la información?

“Autopista de la información” es un término muy utilizado por autores postmodernos para dar a entender la sobreinformación existente en el ciberespacio. La utilización de este término no es correcta por dos motivos: en primer lugar, porque parece ser un término que designe a un nuevo sistema de comunicación a medio hacer, sistema que desde los años 80 ya se está utilizando y, en segundo lugar y más importante, porque designa sólo la parte física de la comunicación y se olvida de la vertiente social, cultural y política, que es la que le da sentido. Por este motivo, Lévy prefiere utilizar el término ciberespacio ya que designa tanto a la infraestructura como a la parte más social.

Ante la idea de la información presente en el ciberespacio existen dos posicionamientos y dos alternativas dependiendo de las personas que las proponen: por un lado está el posicionamiento postmoderno de un individuo que se siente desvalido y que nada puede hacer ante la sobrepresencia de ésta. La alternativa es limitar el acceso y filtrar la información. Por otro lado, está el posicionamiento transformador de la creación de conocimiento a partir de la interacción de las personas presentes en el ciberespacio. Para este posicionamiento, radicalmente opuesto al anterior, no es necesaria la existencia de límites sino todo lo contrario, debe potenciarse el acceso para más personas ya que las personas tienen capacidades suficientes para hacerla servir correctamente. Entrelazado con este punto hay otro tema más: las personas que existen tras las nuevas tecnologías no son tontas sino que tienen capacidad de creación conjunta de conocimientos. Las tecnologías son herramientas que abren múltiples opciones y son las personas las que tienen la responsabilidad, y consecuentemente las capacidades, para escoger las alternativas hacia las que quieren encaminarse. La postura postmoderna en muchas ocasiones plantea las tecnologías por encima del individuo, convirtiéndose en el fin último de su creación y alienando al individuo de la realidad.

e) El replanteamiento desde los estados

Dos son los motivos principales por los que los estados pueden oponerse a la idea del ciberespacio. En primer lugar, porque el ciberespacio propone una idea de desterritorialización que se opone totalmente a la idea de territorio bajo la cual el Estado cobra su sentido. Sin un territorio sobre el que legislar, el papel del Estado pierde su sentido. El segundo es porque en el ciberespacio, la legislación creada y regulada desde el Estado ya no tiene sentido: ¿en qué espacio puede legislar si el espacio físico no existe?, ¿dónde se establecen las fronteras que limitan los estados en la red? La noción de fronteras y de límites y el control de la información que circula por el espacio es totalmente opuesta a la idea de espacio abierto y sin control del ciberespacio.

5.2.2. Noam Chomsky

Noam Chomsky es uno de los intelectuales críticos más importantes del momento, así como uno de los más referenciados internacionalmente tanto en el ámbito de las ciencias de la comunicación, en particular, como de las ciencias sociales, más en general.

Autor prolífico, su extensa obra versa sobre dos cuestiones fundamentales: la lingüística, por un lado, y la política (en su sentido más amplio), por el otro. Ambas cuestiones son de interés para la presente tesis doctoral. A través de la lingüística, Chomsky ha abordado en numerosas ocasiones el tema de la comunicación y del papel que juegan los medios (y las tecnologías) en el orden mundial actual. Como intelectual comprometido, toda su obra aborda la dimensión política desde la preocupación por dar a conocer y denunciar las estrategias de poder utilizadas en este nuevo orden mundial, entre las que también se incluyen las utilizadas por los medios de comunicación. En muchas ocasiones (Chomsky 2001b, Chomsky 2003) ambos temas (lingüística y política) van unidos de la mano: desde la lingüística, mantiene la tesis de la existencia de competencias lingüísticas universales; desde la política, defiende las competencias de todos y todas y el derecho de participación igualitario. La confianza en las capacidades de las personas es lo que nos lleva a confiar, al mismo tiempo, en la capacidad de acción y de transformación.

Es desde este compromiso y posicionamiento –compartido con el de los otros autores incluidos en este bloque- que Noam Chomsky es utilizado en la presente tesis para dar el contrapunto a los autores postmodernos recogidos anteriormente: mientras que Chomsky habla de un compromiso personal ante una audiencia activa, capaz e informada, los autores postmodernos describen una realidad asumida por un público que carece de opinión propia. Chomsky es importante para poder comprender el SO2 de esta tesis doctoral centrado en comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información, e igualmente del SO3 al aportar ideas que permitan analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales.

Competencias lingüísticas universales

Chomsky es uno de los principales impulsores del Programa Minimalista, paradigma dominante en la lingüística moderna de la segunda mitad del siglo XX. El Programa Minimalista de Chomsky proporciona el marco conceptual que guía el desarrollo de la teoría lingüística conocida como Gramática Generativa.

El Programa Minimalista parte de la idea de que la capacidad del lenguaje en las personas muestra indicios de estar constituida según un diseño óptimo y una exquisita organización, que parecen indicar el funcionamiento interno de unas leyes computacionales muy sencillas y generales que se halla en el cerebro. Chomsky trabaja sobre la hipótesis de la existencia de una Gramática Universal inherente en nuestra herencia genética que adquiere modalidades diferentes dependiendo de las constricciones con las que se encuentra esa capacidad a la hora de manifestarse (Chomsky, 1977, 2001b, 2003).

(...), las condiciones para la adquisición del lenguaje nos llevan a suponer que en algún sentido fundamental debe haber solamente una lengua. Hay dos motivos básicos. Primero, la mayor parte de lo que sabemos debe ser “preexistente”, por seguir una visión moderna de las propuestas de Platón. Las personas carecen de evidencia incluso para los aspectos simples de lo que conocen. Además, hay razones contundentes para suponer que nadie está diseñado para hablar una u otra lengua. La capacidad de adquirir una lengua es básicamente una propiedad fija y uniforme de la especie. (Chomsky, 2001b: 32)

Las diferentes variantes lingüísticas (lenguas, dialectos, variedades individuales) dependen, por lo tanto, de las condiciones que se dan en los “interfaces” donde esa capacidad generativa interior se articula y se conecta con el mundo exterior: fundamentalmente la capacidad de conceptualización y nuestro aparato de articulación fonológica.

En el periodo máximo de adquisición del lenguaje, entre los 2 y los 6 años de edad, una niña o un niño asimilan palabras a una media de aproximadamente una por hora, con sólo estar expuestas a ella una sola vez y en circunstancias altamente ambiguas. Milagros aparte, el niño o la niña deben estar recurriendo a esas “partes de [su] conocimiento” que se derivan de “la mano original de la naturaleza”, en palabras de Hume, en “la memoria de una existencia anterior”, tal y como la idea ha sido reformulada en el marco de la dotación genética (de una manera todavía desconocida). (Chomsky, 2001b:28)

En realidad, esto significa que existen límites a las combinaciones infinitas que la lingüística generativa original imaginaba que se podían obtener a partir de los medios finitos con los que cuenta nuestra mente: parece claro que esas combinaciones no son infinitas y que hay un proceso de adaptación de esa capacidad potencial a los condicionamientos con los que nos encontramos las personas. Es más, la aparente riqueza de fenómenos lingüísticos es ilusoria, puesto que sólo es el resultado de la interacción entre principios fijos bajo condiciones que varían muy ligeramente de un contexto a otro:

La facultad del lenguaje cambia desde su estado inicial durante los primeros años de vida, al igual que otros sistemas biológicos. "Crece" desde su estado inicial a lo largo de la infancia y alcanza un estado de relativa estabilidad en algún momento de la madurez. Es este el proceso de adquisición del lenguaje, (...) Aparentemente, el crecimiento se iguala antes de la pubertad, quizás ya a los seis u ocho años de edad, según creen los investigadores e investigadoras. Una vez el sistema se ha estabilizado, siguen produciéndose cambios, pero parecen ser marginales: adquisición de nuevas palabras, convenciones sociales de uso, etc. (Chomsky 2001b: 19)

La de Chomsky es, por tanto, una invitación a la reflexión sobre la universalidad del lenguaje que nos abre una puerta a la posibilidad de diálogo universal, ya que, para Chomsky, todos podemos generar lenguaje, actuar y dar sentido a nuestras actuaciones (Chomsky, 2001b).

Chomsky diferencia entre competencias y actuaciones del lenguaje. Las competencias del lenguaje hacen referencia al sistema de reglas lingüísticas que tenemos universalmente todos los seres humanos y que nos permite generar lenguaje y es en lo que Chomsky basa su idea que existe una Gramática Universal. Las actuaciones del lenguaje vendrían a ser las aplicaciones que estas competencias tienen según contextos socioculturales y opciones personales determinadas. Al igual que sucede con las competencias, tenemos unas normas gramaticales interiorizadas que permiten la generación de lenguaje de una forma creativa.

A partir de la capacidad de generar lenguaje y de aplicarla en unos contextos socioculturales determinados, Chomsky afirma que igualmente podemos crear conocimiento. No depende del nivel cultural o social que ocupes. Las personas son

capaces también de generar información: no son sólo seres pasivos con capacidades limitadas, sino que son sujetos activos que generan prácticas comunicativas.

En este sentido, y dando un paso más, Chomsky aboga por el acceso igualitario a los medios por parte de todas las personas, entendiéndose este acceso como la posibilidad de que todas las personas se vean representadas en ellos:

Una verdadera igualdad tendría que consistir en la posibilidad de que en cada etapa de nuestra vida tuviéramos acceso a la información y la posibilidad de elegir, tomar decisiones y participar sobre la base de esa información. Por lo tanto un sistema de comunicación democrático sería el que permitiera una participación pública a gran escala, que reflejara por una parte, los intereses públicos, y por otro, los valores reales, como la verdad, la integridad, la inteligencia y cosas así. (Chomsky, 1998: 178-179)

Así, Chomsky al confiar en las capacidades de las personas está, al mismo tiempo, confiando en su capacidad de acción y transformación (Chomsky, 2001b). Esta idea es muy importante pues es compartida por otros autores de esta sección y, además se contrapone a los discursos postmodernos anteriormente presentados.

Intelectuales comprometidos

Pero en Chomsky, la vertiente del científico lingüista está unida al compromiso político. Este compromiso político lo es en un doble sentido. Por un lado, porque para Chomsky, la ciencia debe estar impregnada de utilidad social, es decir, el interés último del conocimiento científico y la orientación de la investigación científica no puede quedar desvinculada de la sociedad (Chomsky, 2001b), cosa que, para Chomsky sucede muy habitualmente.

Por otro lado, Chomsky defiende la idea de que la función principal de la comunidad científica es proclamar la verdad y determinar lo que verdaderamente debe ser el objeto de la ciencia:

La responsabilidad del escritor como agente moral es la de un intento por presentar la verdad acerca de temas de significación humana a un público que puede hacer algo sobre ellos. Eso es una parte de lo que significa ser un agente moral en vez de un monstruo. Es difícil imaginar una propuesta menos polémica

que esta obviedad. O, al menos, eso es lo que uno podría pensar. Por desgracia, no es éste el caso aquí por una sencilla razón: la práctica convencional de las comunidades intelectuales a las que (más o menos) pertenecemos rechaza este principio moral elemental con considerable fervor y pasión, de hecho. (Chomsky 2001b: 62)

Defender la verdad fundamentándose en la utilidad social de la ciencia son los pilares del compromiso político de Chomsky. Y respondiendo a un posicionamiento claro: el de servir de altavoz de las personas y/o colectivos que tradicionalmente más vetado tienen el derecho a expresar su voz. Pero también, y en paralelo, de poder dar argumentos de validez a unas personas y colectivos que también tienen capacidades universales pero a las que se han negado las posibilidades de demostrar esas capacidades.

Porque Chomsky, como intelectual comprometido, denuncia la concentración del poder, es decir, el hecho que determinados grupos privilegiados acumulen poder lo utilicen para oprimir y excluir a otros colectivos. Es por eso que Chomsky trata muchos temas políticos (Timor Oriental, Camboya, Oriente Medio, Guerra del Golfo y más recientemente, movimiento Occupy) con el objetivo de relatar los hechos desde el punto de vista de esos colectivos de personas que no tienen voz para denunciar las estrategias de poder seguidas por los grupos privilegiados. Pero también lo denuncia con el objetivo que se combata esa concentración de poder: desde las bases pero también desde las esferas de poder donde también se sitúa la academia.

Dentro de la denuncia de la concentración de poder por parte de determinados grupos de poder, Chomsky pone especial énfasis en criticar el papel que juegan los medios. Para Chomsky, los medios habitualmente guardan silencio para ocultar la mayoría de estos conflictos. Al hacerlo, actúan como instrumento a favor de una democracia de élites para defender exclusivamente los intereses de éstas:

Pero raramente se informa de los hechos y, con la salvedad de pequeñas organizaciones solidarias y publicaciones marginales, todo esto pasa sin apenas comentario. (Chomsky 2001b: 66)

El papel de la educación

El análisis político de Chomsky también le ha llevado a analizar el papel de la educación en nuestras sociedades (2001b). Y al igual que sucede en su análisis de otras estructuras y sistemas sociales, el análisis de la educación lo realiza desde una perspectiva crítica, en la misma línea de otros autores como Freire y Macedo (1989), Giroux (1990) o Apple y Beane (1995). Para Chomsky, la educación tiene un papel ambivalente, ya que tiene la responsabilidad de enseñar las ventajas del sistema democrático, formando a personas críticas con el sistema que generen cambios sociales significativos. Esta primera función de la educación está en la línea de lo establecido por John Dewey (2004), por el que Chomsky tiene especial interés y cuyas ideas han influenciado en toda su trayectoria (2001a).

Pero la educación tiene también un rol reproductor del sistema, donde las escuelas son las responsables de la socialización de su alumnado con el objetivo de mantener la hegemonía cultural y económica vigente:

(...) lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente.

(Chomsky 2001a: 24)

De hecho, y al igual que sucede en su análisis de los medios, la escuela es una herramienta más al servicio de los grupos de poder. Según Chomsky (2001a), estos grupos de poder reafirman su control sobre el currículum escolar mediante la estandarización de exámenes oficiales, generando una educación instrumental y acrítica con el sistema. Una escuela al servicio de los grupos de poder prioriza el aprendizaje rutinario y la simple memorización de contenidos, sacrificando el análisis crítico del orden sociopolítico.

En este sentido, el profesorado no pide a su alumnado que analicen las estructuras sociopolíticas que dan forma a sus circunstancias; y tampoco se les permite emprender el proceso de descubrir la verdad por sí mismos. En lugar de esto, forman a su estudiantado para que desarrollen un aprendizaje memorístico de los contenidos que vomitan en los tests estatales estandarizados y luego olvidan. El

resultado de esto es un proceso de alienación que consiste en anestesiar el razonamiento del alumnado, ahogando el pensamiento crítico e independiente. Un efecto colateral de este proceso alienador ejercido por la escuela es que todas aquellas personas que no aceptan o no siguen este proceso de socialización, son expulsados del propio sistema. En palabras de Chomsky:

Desde muy temprano, en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras del poder, sobre todo a las grandes empresas, a los hombres de negocios. La lección que uno saca de esta educación socializadora es que, como no apoyes los intereses de los más ricos y poderosos, lo tendrás crudo: sencillamente, se te expulsa del sistema o se te marginaliza. Y la escuela cumple con éxito este programa de “adoctrinamiento de los jóvenes” (...) gracias a que opera dentro de un marco de propaganda cuyo efecto es deformar o suprimir las ideas y la información no deseadas. (Chomsky, 2001a: 25)

Es por eso que Chomsky promueve una pedagogía crítica en la línea de la promovida por Giroux (1990) o Freire y Macedo (1989) no sólo para desenmascarar una realidad oscurecida y su manipulación ideológica, sino también para que pueda trabajarse por un mundo menos discriminatorio, más democrático, menos deshumanizador y más justo (Chomsky, 2001a). En este modelo de educación promovido por Chomsky, entre otros autores, el alumnado no debe concebirse como un simple auditorio al que adoctrinar, sino como parte de una comunidad con preocupaciones compartidas. Es decir, Chomsky promueve una educación en la que el alumnado debe ser incorporado con voz y con capacidad de lenguaje.

Igualmente, el profesorado no es un “comisario cultural” al servicio del sistema, sino que su obligación es “ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que pueden resultar embarazosas para los más ricos y poderosos” (Chomsky 2001a: 29).

Democracia radical

La crítica a las desigualdades sociales recogida en su extensa producción teórica no sólo define su compromiso político con la sociedad sino también su voluntad de que sirva para el cambio y la transformación social. Un cambio y transformación social que Chomsky vincula siempre en términos de defensa de los valores heredados de la

modernidad: igualdad, justicia, democracia, libertad y solidaridad. Valores, todos ellos, perdidos dentro del discurso postmoderno.

La confianza en las capacidades de las personas, avalada científicamente desde su teoría lingüística de la Gramática Universal, y su posicionamiento político de otorgar poder a todas las personas, hace que Chomsky abogue por la posibilidad de una nueva sociedad configurada desde abajo.

En definitiva, Chomsky es partidario de una democracia radical, generada por parte de agentes sociales y políticos que tienen más voz y oportunidades en la definición de su propia sociedad:

Personally, I'm in favor of democracy, which means that the central institutions of society have to be under popular control. Now, under capitalism, we can't have democracy by definition. (Chomsky, 1988:62)

[Personalmente, estoy a favor de la democracia, que significa que las instituciones centrales de la sociedad tienen que estar bajo control popular. Ahora, bajo el capitalismo, no podemos tener democracia por definición. (Chomsky, 1988:62)]

5.2.3. Aportaciones de las teorías de la transformación

Las teorías de autores analizados dentro de este apartado centrado en las teorías de la transformación presentan argumentos a favor de una alfabetización mediática que facilita el acceso, aprendizaje y uso las tecnologías porque éstas son la base para los procesos participativos y democráticos realizados por las personas en la Sociedad de la Información. A través de su uso, generan prácticas transformadoras de su entorno social.

Pierre Lévy trabaja las tecnologías e, indirectamente, la Sociedad de la Información a partir de dos conceptos claves, el del ciberespacio como universo no totalizador y el de inteligencia colectiva. Por un lado, el ciberespacio visto como un universal no totalizador refleja la idea de la diversidad de la red. Un espacio abierto a todas las personas, a los diferentes puntos de vista que pueden plantear personas con un bagaje cultural y social muy diferente. Como consecuencia de este espacio abierto y plural, el conocimiento continuamente está en elaboración. Una creación de conocimientos que no es producto únicamente de una persona o colectivo, sino que

es el resultado de la interacción entre las diversas personas que forman parte de él. Esta idea es la que se recoge en el concepto de inteligencia colectiva. El concepto de inteligencia colectiva desarrollado por Levy está muy relacionado con las interacciones de aprendizaje recogidas en el aprendizaje dialógico. En el apartado de resultados se analizará en profundidad la importancia de estas interacciones dentro de los procesos de alfabetización mediática acontecidos en el estudio de caso analizado, el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora.

Por otro lado, Noam Chomsky es utilizado en la presente tesis para dar el contrapunto a los autores postmodernos recogidos anteriormente: mientras que Chomsky habla de un compromiso personal ante una audiencia activa, capaz e informada; los autores postmodernos describen una realidad asumida por un público que carece de opinión propia. Mediante el desarrollo de su teoría de Competencias lingüísticas universales defiende las competencias de todos y todas, desde su compromiso político y social, el derecho de participación igualitario. La confianza en las capacidades de las personas es lo que nos lleva a confiar, al mismo tiempo, en la capacidad de acción y de transformación.

Las contribuciones de Pierre Levy y Noam Chomsky son claves para obtener los elementos que permitan reforzar lo formulado en los sub-objetivos SO1, SO2 y SO3 de la presente tesis doctoral; es decir, para analizar los procesos que están permitiendo la superación de la fractura digital en personas adultas participantes (SO1); comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información (SO2) y para analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales (SO3).

**BLOQUE IV. EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA. EL
EJEMPLO DEL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN
DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA**

6. ESTUDIO DE CASO: EL PUNTO ÒMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA. EL CONTEXTO DE APRENDIZAJE

El bloque cuatro recoge los principales resultados obtenidos del análisis del estudio de caso llevado a cabo en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora. Este estudio de caso ha permitido la obtención de los datos necesarios que tienen que permitir la contrastación de los objetivos e hipótesis planteados en el segundo bloque.

Para la sistematización de los resultados, este bloque se ha dividido en dos capítulos. El capítulo seis aporta la descripción del contexto de aprendizaje analizado en el estudio de caso. El capítulo siete aporta específicamente los resultados del análisis, realizado de acuerdo a las dimensiones incluidas en la tabla de análisis expuesta en el segundo bloque.

A continuación se presenta la descripción del contexto de aprendizaje analizado en el estudio de caso. Esta descripción se ha realizado siguiendo una estructura que va de lo más global, a lo más específico. Así, en primer lugar se introduce el programa educativo y tecnológico marco del Punto Ómnia analizado; esto es, el programa Xarxa Òmnia de la Generalitat de Catalunya. Ha continuación se pasa a describir el proyecto socioeducativo específico y característico donde se ubica este Punto Ómnia: la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí y la Asociación de personas participantes Ágora, que la gestiona. Por último, se realiza una descripción de las características específicas del Punto Ómnia.

6.1. EL PROGRAMA “XARXA ÒMNIA”

El programa “Xarxa Òmnia” (Red Òmnia) nace el 1999 como una iniciativa conjunta entre el Departamento de Bienestar Social y el Departamento de Universidades y Sociedad de la Información de la Generalitat de Catalunya⁸. Actualmente el programa Xarxa Òmnia se integra en un modelo de comunidad red mucho más global llamado Xarxa Punt TIC⁹, promovido desde la Dirección General de Acción Cívica y Comunitaria del Departamento de Bienestar Social y Familia y la Dirección

⁸Más información en: <http://xarxa-omnia.org/historia> (consultada en Agosto de 2013)

⁹Más información en: <http://puntic.cat/> (consultada en Agosto de 2013)

General de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información del Departamento de Empresa y Ocupación, ambos departamentos de la Generalitat de Catalunya.

Según la definición que encontramos en la página web de la Xarxa Òmnia, un Punto Ómnia es “un servicio de acceso a las nuevas tecnologías abierto a todas las personas, que se ofrece en espacios y/o equipamientos dotados de hardware y software de uso público y comunitario y que cuenta con el apoyo de un profesional que dinamiza el espacio y da apoyo a las personas.”¹⁰ Por lo tanto, Òmnia es un programa socioeducativo que favorece el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión social y que tienen más posibilidades de sufrir la llamada fractura digital.

En este sentido, el programa de Xarxa Òmnia entiende las TIC como un medio para mejorar y promocionar la autonomía de los colectivos de personas más vulnerables así como un elemento participativo que favorece la cohesión social¹¹. Es por estos motivos que se potencian tres ejes de trabajo: aprendizaje, inserción social y trabajo comunitario. Estos tres ejes son transversales, es decir, cualquier actividad que se desarrolle en el marco del programa Xarxa Òmnia tiene que llevar implícita alguna de estas líneas.

El primer eje, de aprendizaje, garantiza que a todas las personas que presenten más dificultades puedan obtener una formación básica en el ámbito de las TIC, se les facilite el acceso a la llamada Sociedad de la Información, evitando así su exclusión social. El segundo eje, de inserción social, potencia la integración de las personas en riesgo de exclusión social a través de dos acciones: en primer lugar, ofreciendo herramientas informáticas para que sepan buscar aquellos recursos en la red que les hagan valer por sí mismas en su proceso de inserción y, en segundo lugar, y dentro más del ámbito de la inserción socio-laboral, facilitar aquellas herramientas y recursos de ocupación que les faciliten el conjunto de hábitos y competencias para que lleguen a los agentes de inserción social con la máxima preparación para conseguir retornar al mercado laboral en la menor brevedad posible. Por último, el tercer eje, centrado en trabajo comunitario, se entiende en un doble sentido: por un lado, el de ofrecer espacios que garanticen el acceso a las TIC para todos, sean

¹⁰ Definición extraída de la sección “Definición de Punt Òmnia” en el apartado de “Presentación” de la página web oficial del Projecte Òmnia:<http://xarxa-omnia.org/presentacio> (consultada en Agosto de 2013)

¹¹ Más información en: <http://xarxa-omnia.org/presentacio> (consultada en Agosto de 2013)

personas, entidades, grupos o colectivos; y por otro lado, se entiende como el espacio que permite generar dinámicas de cohesión social e intercambio dentro de los territorios donde el proyecto está llevándose a cabo.

La Xarxa Òmnia se articula a partir de 124 puntos distribuidos por toda Cataluña¹² constituyendo una comunidad territorial y virtual que tiene una misma visión en la aplicación de las TIC y que trabaja con los mismos objetivos y ejes de trabajo. Para hacerlo posible, estos 124 Puntos de la Xarxa Òmnia están coordinados actualmente por dos entidades: l'Associació per a Joves TEB¹³ e INSERCOOP¹⁴. El objetivo de ambas entidades es garantizar la coherencia en el trabajo de los ejes definidos en el marco del programa por parte de los diferentes Puntos así como apoyar a cada uno de los Puntos en su gestión individual. En este sentido, actúan de intermediarios entre la administración de la Generalitat de Catalunya y las diferentes entidades gestoras que están al frente de cada uno de los puntos.

A pesar de ser una iniciativa gubernamental, promovido desde diferentes departamentos de la Generalitat de Catalunya, la gestión de los primeros 43 Puntos se otorgó a entidades sociales de muy diversas características con una fuerte implementación en territorios con fuertes dificultades sociales, culturales y económicos: asociaciones de vecinos, entidades de jóvenes, asociaciones gitanas, asociaciones de personas adultas, asociaciones de inserción sociolaboral, etc.

Todos estos Puntos estaban dotados con nueve ordenadores conectados a Internet y con un software bastante completo. Incluye, además, otros elementos periféricos como impresoras, scanner y web-cam así como la infraestructura necesaria para su montaje (sillas y mesas) y la dotación económica necesaria para la contratación de una persona dinamizadora para el Punto.

El éxito en la consecución de resultados con una amplia participación de colectivos en riesgo, la gestión del proyecto o la dinamización del territorio tuvo como consecuencia cinco posteriores fases de ampliación¹⁵ hasta los actuales 124 Puntos. En algunos de ellos se mantuvo la gestión a entidades sociales, en otros se amplió a organismos municipales y locales (centros cívicos, bibliotecas, ayuntamientos, consejos comarcales, etc.) y también a centros penitenciarios.

¹²Más información en: http://xarxa-omnia.org/llicitat_punts_omnia (consultada en Agosto de 2013)

¹³Más información en: <http://jovesteb.org/> (consultada en Agosto de 2013)

¹⁴Más información en: <http://www.insercoop.com/index.html> (consultada en Agosto de 2013)

¹⁵Más información sobre las fases de ampliación en: www.xarxa-omnia.org (consultada en Agosto de 2013)

En la presente tesis doctoral vamos a analizar un Punto en concreto, el gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí, porque, tal y como se pretende demostrar en el presente bloque, representa un modelo de alfabetización mediática en un entorno socioeducativo basado en el aprendizaje dialógico que no sólo está consiguiendo la superación de la fractura digital sino también la mayor participación de los colectivos en riesgo de exclusión social en nuestra actual Sociedad de la Información.

6.2. LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA DE LA ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS LA VERNEDA- SANT MARTÍ

En octubre de 1999, la Asociación de personas participantes Ágora obtiene la gestión de uno de los 43 primeros Puntos de la Xarxa Òmnia. Lleva, por lo tanto, 13 años al frente de un proyecto que tiene como principal finalidad favorecer el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) entre aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión social y que tienen más posibilidades de sufrir la llamada fractura digital. Pero no sólo eso. En el caso de la Asociación Ágora, el Punto Ómnia ha representado un punto de inflexión para avanzar en un modelo de alfabetización mediática en un entorno socioeducativo basado en el aprendizaje dialógico, tal y como se demostrará a continuación.

La Asociación de personas participantes Ágora es una asociación sin ánimo de lucro formada y gestionada por personas adultas sin titulaciones académicas superiores. Constituida el 1986, desde entonces Ágora trabaja con la misión de desarrollar un proyecto educativo, cultural y social que promueva, a través de la participación, el derecho a la educación que tienen todas las personas a lo largo de toda su vida, priorizando a los sectores más susceptibles de sufrir la exclusión social: personas sin titulaciones académicas, inmigrantes, personas sin recursos económicos, mujeres, personas con discapacidad, etc. Conjuntamente con la Asociación de mujeres Heura, gestiona la comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002) Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí.

Mucho se ha escrito sobre la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí (Tellado, Serrano, & Portell, 2013; Giner, 2011; Tellado, 2007; Sánchez, 1999), por lo tanto el objetivo de esta apartado no es tanto realizar una descripción detallada

que puede ser consultada ampliamente sino ofrecer una breve introducción al proyecto socioeducativo para tener el contexto donde se ubica el Punto Ómnia a analizar que sí es el objeto de esta tesis doctoral.

La Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí es una escuela popular profundamente conectada con su comunidad, los barrios de clase obrera de La Verneda y Sant Martí de Provençals de la ciudad de Barcelona. La Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí abre todos los días de la semana, de lunes a domingo, en horario de 9h a 22h. Sus principales actividades son la formación básica de personas adultas, la preparación de pruebas libres a titulaciones básicas (Graduado en Educación Secundaria, prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años, prueba libre de niveles instrumentales, etc.), los cursos de lengua castellana y catalana, la formación en tecnologías y lenguas extranjeras (inglés, chino, árabe, francés, alemán, etc.), y la realización de múltiples talleres entre los que destacan las tertulias literarias dialógicas¹⁶ (Flecha, 1997; Pulido & Zepa, 2010; Serrano, Mirceva, & Larena, 2010). En total, suman más de 400 horas semanales de formación gratuitas y una participación de 2.415 personas y 152 personas voluntarias, desde amas de casa a catedráticos de Universidad¹⁷. Toda la actividad educativa de la Escuela está dirigida a proporcionar a las personas adultas, especialmente a aquellas pertenecientes a colectivos en riesgo, el acceso a una formación y cultura de calidad.

La Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí define su funcionamiento general teniendo en cuenta tres principios básicos que se desarrollan no aisladamente sino como conjunto, es decir, donde todos ellos se trabajan al mismo tiempo: una metodología de trabajo fundamentada en los principios del aprendizaje dialógico, una gestión democrática basada en la participación igualitaria de los miembros que forman la comunidad y un trabajo en red con las diferentes organizaciones del entorno que afianza el proyecto en el territorio y más allá.

¹⁶ Las tertulias literarias dialógicas son una práctica educativa de éxito donde personas sin titulaciones académicas, muchas de ellas incluso en procesos de alfabetización, leen y discuten obras clásicas de literatura. A través de la lectura compartida, estas personas no sólo consolidan sus habilidades recién adquiridas en lectura y comprensión, discutiendo libros clásicos como pueden ser el Romancero gitano de Lorca o el Ulises de James Joyce. Además, lo que diferencia estas reuniones de otras tertulias literarias, es el énfasis en los actos de habla comunicativos (Searle y Soler, 2004); es decir, en que todos los participantes pueden contribuir con sus interpretaciones, juzgadas a partir de cómo contribuyen éstas a la discusión.

¹⁷ Datos de 2013.

6.2.1. El aprendizaje dialógico

Retomamos brevemente algunas ideas ya desarrolladas en el apartado 1.4.3. El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) está fundamentado en la adquisición de conocimientos a través del diálogo igualitario basado en pretensiones de validez y que parte de los argumentos que se aportan al diálogo. Según Flecha (1997), “el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (Flecha, 1997: 14).

A través de este diálogo igualitario pueden intercambiarse diversidad de interpretaciones, puntos de vista y argumentos, lo que facilita la concepción de la realidad y da como resultado un proceso intersubjetivo de creación de conocimiento. Igualmente, se superan dinámicas tradicionales basadas en posiciones de poder, ya que todas las personas que participan en el diálogo tienen las mismas oportunidades para poder expresarse.

6.2.2. La participación democrática

El proyecto de la Escuela se caracteriza por un modelo de organización en el que son los propios alumnos y alumnas los que gestionan su implicación en los proyectos sociales y culturales del barrio (Giner, 2011). La Escuela considera las personas en procesos de aprendizaje no sólo como alumnos y alumnas sino como personas participantes¹⁸ (FACEPA, 1999), es decir, que participan y deciden sobre su propio proceso formativo. Esto significa que son las personas que asisten a la escuela las que deciden qué educación quieren y cómo la quieren.

Esto es posible porque se parte de la idea de que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1999), es decir, que todas las personas tenemos las mismas capacidades cuando disponemos de las mismas oportunidades, cuando sabemos que nuestras ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de argumentaciones, y que todas las argumentaciones se

¹⁸ Por persona participante entendemos aquellas personas adultas en procesos de formación que no tienen título universitario ni cobran como profesionales de la Educación de Personas Adultas, es decir, las personas con una gran riqueza cultural cuyas voces han sido más silenciadas por la sociedad letrada.

escucharán de forma igualitaria. El diálogo igualitario es, pues, un elemento clave para poder hacer realidad esta premisa.

La articulación de la participación de las personas en la Escuela se realiza a partir de las dos asociaciones que actualmente gestionan la Escuela: la Asociación de personas participantes Ágora y la Asociación de mujeres Heura. La Asociación de personas participantes Ágora es una asociación mixta formada por hombres y mujeres alumnos o ex-alumnos de la escuela. La Asociación Heura es una asociación específicamente de mujeres, creada para defender los derechos de las mujeres no académicas tanto en ámbito educativo como dentro de los movimientos feministas de los que han sido tradicionalmente excluidas (De Botton, Puigvert, & Sánchez, 2005; Puigvert, 2005). La existencia de ambas asociaciones no sólo permite hacer escuchar la voz de las personas en procesos de aprendizaje, sino también reivindicar el hecho de ser un interlocutor válido para poder hacer sentir esta voz.

Por otro lado, la presencia de las asociaciones garantiza que la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí sea un proyecto de la gente y para la gente, es decir, que responda a los intereses, las necesidades y los sueños de las personas que sufren exclusión social y no a los intereses y necesidades de los profesionales de la educación (La Verneda-Sant Martí, 2007).

En este sentido, las asociaciones continúan respondiendo a y mantienen el espíritu con el que se creó la Escuela, allá por el año 1978, en pleno proceso de transición democrática. En los barrios de muchas ciudades el movimiento vecinal fue uno de los mecanismos a través del cual los y las ciudadanas canalizaron sus debates, reivindicaciones, luchas y sueños de cambio. El barrio de La Verneda-Sant Martí no fue una excepción, y numerosos vecinos y vecinas se unieron con el objetivo de luchar y trabajar por un sueño de barrio en el que superar y transformar las graves carencias existentes. Con este objetivo, decidieron ocupar un edificio que había quedado vacío tras la caída del régimen. Se trataba de una antigua residencia de “señoritas” perteneciente a la “Sección Femenina del Movimiento” (“franquista”) que se reivindicó para equipamientos culturales y sociales de los que carecía el barrio.

Una de estas reivindicaciones fue promover un proyecto de educación de personas adultas que proporcionase un espacio público donde todas las personas pudiesen compartir experiencias y aprendizajes, adquiriendo los conocimientos necesarios

para ser parte activa en el proceso de transición incipiente hacia la democracia. Con una población con bajos niveles educativos, el acceso a la educación era clave no sólo para formarse y adquirir las competencias que les permitiesen mejorar en el ámbito profesional sino también como vía para aprender los mecanismos de participación ciudadana (Sánchez, 1999).

El resultado es que la Escuela no solo está gestionada por las personas participantes sin intermediarios sino que participa activamente en los movimientos sociales y académicos de educación de personas adultas, lo que ha llevado a establecer vínculos internacionales con organizaciones de otros países europeos y del mundo, como por ejemplo Brasil. Durante sus más de treinta años de historia, la escuela no ha dejado de pertenecer a las personas participantes y, sigue siendo un ejemplo y modelo de consecución de sueños y de reivindicaciones (Giner, 2011; Tellado, 2007; Sánchez, 1999).

Además de las personas participantes, el voluntariado y el equipo de personas contratadas por las asociaciones forman parte de los tres colectivos que configuran la esencia de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí (Tellado, Serrano, & Portell, 2013). Actualmente más de 150 personas realizan tareas de voluntariado en la escuela. El voluntariado en la escuela es muy diverso: hay diversidad de perfiles (desde amas de casa a catedráticos de universidad), de edades (de jóvenes universitarios en prácticas a personas jubiladas pero con ganas de continuar siendo activas) o de procedencias (China, Marruecos, Colombia, Letonia, Escocia, etc.). La diversidad y multidisciplinariedad en el voluntariado permite que la escuela responda a las necesidades y demandas socioeducativas de una sociedad tan cambiante como es la actual. Ante retos educativos o sociales a los que diariamente se enfrenta esta comunidad educativa, contar con los diversos puntos de vista que ofrecen tantos perfiles académicos y profesionales garantiza que la respuesta sea siempre coherente con los principios de la escuela. Compartiendo puntos de vista, se enriquece este proceso de creación de conocimiento y de toma de decisiones.

Personas participantes, voluntariado y personal laboral de las asociaciones, todas ellas trabajan conjuntamente desde un modelo de gestión democrático que permite articular las aportaciones de cada uno de estos colectivos para hacer posible un proyecto educativo de éxito en la que todas las personas pueden acceder a la

información, elegir, decidir y participar de su propio desarrollo educativo y del proyecto colectivo.

La gestión democrática de la escuela se organiza a través de dos espacios principales de decisión: la Asamblea y el Consejo de Centro. Junto a ellos, otros tres espacios de participación ejecutan las decisiones acordadas así como trabajan en nuevas propuestas que deberán ser debatidas y acordadas por los órganos de decisión: la Coordinación Mensual, la Coordinación Semanal y las comisiones permanentes (La Verneda-Sant Martí, 2007). El resultado es un modelo complejo pero eficaz para llevar a cabo este ejemplo de democracia deliberativa (Habermas, 1998).

El órgano de decisión más importante dentro del modelo de gestión democrática de la escuela es la Asamblea (Verneda-Sant Martí, 2007). La Asamblea establece las líneas de actuación socioeducativas de la escuela, concretados en un Plan Anual. Es también el espacio donde se pone a debate público la gestión de los recursos humanos, materiales y económicos con los que cuenta la Escuela. Organizada como mínimo una vez al año, está abierta a toda la comunidad educativa de la escuela: personas participantes, voluntariado y el equipo de personas contratadas por las asociaciones, pero también a representación de las administraciones locales y vecinales del barrio. La importancia de la Asamblea no radica únicamente en el hecho de que está abierta a toda la comunidad, sino en que es un ejemplo de democracia deliberativa: cualquier persona pueda formular preguntas y temas de interés, proponer y debatir nuevas actividades o comisiones que pueden ser acordadas a través de un consenso fruto de un diálogo igualitario.

El Consejo de Centro se reúne cada mes y medio y, al igual que la Asamblea, está abierto a toda la comunidad educativa. El Consejo es, por un lado, el espacio donde se toman las decisiones que afectan a la consecución de los objetivos incluidos en el Plan Anual (Tellado, 2007; La Verneda-Sant Martí, 2007; Sánchez, 1999). Por otro lado, es el espacio que permite evaluar las acciones educativas y socioculturales que la escuela ha llevado a cabo para la consecución de estos objetivos así como proponer, en caso necesario, mejoras en los procedimientos de actuación.

Los tres espacios de participación que ejecutan las decisiones acordadas en los espacios de decisión son: la Coordinación Semanal, la Coordinación Mensual y las comisiones permanentes (La Verneda-Sant Martí, 2007). Todos ellos son también

espacios abiertos para la participación de todas las personas. La Coordinación Semanal (COSE) es el espacio en el que se encuentran semanalmente el equipo de personas contratadas por las asociaciones. El COSE tiene como finalidad planificar, hacer un seguimiento y evaluar las acciones que el equipo realiza para la consecución de los objetivos y prioridades establecidas en los órganos de decisión. Una vez al mes todos los voluntarios y también los participantes de la escuela pueden participar en la Coordinación Mensual (COME), donde se llevan a cabo debates sobre la mejora de la educación o de las participaciones sociales. Para ello, la Escuela se pone en contacto con un organismo con renombre en el tema a debatir para que presente el estado de la cuestión sobre este tema. Tras 20 minutos de introducción, un espacio de debate entre los asistentes se abre para poder intercambiar opiniones al respecto. Entre otros temas, en el COME se han trabajado el derecho a voto de las personas inmigrantes con SOS Racismo, se ha reforzado el posicionamiento contra la violencia de género con la presidenta de la Plataforma contra las violencias de Género o se han expresado las demandas educativas y sociales de los vecinos del barrio con el Regidor del Distrito.

Las comisiones permanentes son espacios de trabajo donde se desarrollan en profundidad las cuestiones educativas y sociales decididas en los órganos de gestión y de participación de la escuela. Actualmente existen siete comisiones permanentes en la escuela: Grup de dones (Grupo de Mujeres), Grup multicultural (Grupo Multicultural), comisión de actividades, comisión del Òmnia, comisión Verneda-Porto-Alegre, comisión contra el Acoso y Comisión de Acción Afirmativa (La Verneda-Sant Marti, 2007). En ellas, cuestiones como el género, la interculturalidad, el acceso a una cultura de calidad, el acceso tecnológico o el intercambio de prácticas democráticas con otros países se trabajan mensualmente a partir de temas que son propuestos por las mismas personas participantes que participan de estos espacios. De las comisiones surgen propuestas de actuación en cada uno de estos temas transversales que deben ser debatidas y consensuadas en los órganos de decisión. En muchas ocasiones también realizan actividades puntuales de concientización abiertos a toda la comunidad educativa.

Además de los espacios de decisión (Asamblea y Consejo de Centro) y de los tres espacios de participación (COME; COSE y Comisiones), anualmente la Escuela organiza unas Jornadas de Sueño abiertas a la participación de personas

participantes, voluntarias y equipo del día a día donde, a partir de un tema transversal y organizándose tanto en sesiones plenarias como en grupos de trabajo, trabaja y establece las líneas de actuación de la Escuela a corto, medio y largo plazo. La consolidación y difusión de las actuaciones educativas de éxito, la promoción de un plan de voluntariado y de un plan de comunicación o el establecimiento de una escuela de libre de racismo y violencia son algunos de los temas sobre los que se ha trabajado en las últimas Jornadas de Sueño. Las líneas de actuación acordadas son la base para elaborar el Plan Anual que será presentado y acordado en la Asamblea del año.

Sin embargo, el talante democrático de la escuela no se reduce únicamente a estos espacios sino que en el día a día, en el desarrollo de cada actividad en el centro, en la organización de cualquier salida al exterior, todas las opiniones son escuchadas y tenidas en cuenta, es decir, todas las personas pueden aportar sus argumentos para tomar las mejores decisiones, independientemente de que sean profesoras o participantes, lleven muchos años en la escuela o acaben de llegar. Los principios democráticos de la Escuela están recogidos en su proyecto educativo y es el punto de partida de todos los aspectos de su funcionamiento. De esta manera, todo debate y decisión tomada no puede ir en contra de los principios democráticos que la rigen.

6.2.3. El desarrollo comunitario

El proyecto de la Escuela no está aislado de su territorio de acción directa. La escuela se encuentra presente en los movimientos sociales del barrio, participa en las fiestas y celebraciones populares, y promueve actividades culturales, abiertas a la participación de todos en el vecindario. Se fomenta, por lo tanto, tanto el desarrollo del tejido asociativo del barrio como la presencia en diferentes movimientos socioeducativos para potenciar la creación y el desarrollo de redes sociales. En este sentido destacar el importante papel que la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí jugó en la fundación de la actual Coordinadora de Entidades VERN, la coordinadora del barrio donde la Escuela tiene su sede o del movimiento de personas participantes de educación de personas participantes (Tellado, Serrano, & Portell, 2013).

La reivindicación colectiva que da lugar a la creación de la Escuela de Personas Adultas constituye también el origen e inicio de la Coordinadora de Entidades de la Verneda-Sant Martí, VERN¹⁹ (Giner, 2011). La Coordinadora VERN nace como mecanismo para reforzar y promover la acción colectiva y la participación del barrio en la lucha por la consecución de reivindicaciones sociales y mejores infraestructuras para el barrio. Legalizada en 1986, VERN es actualmente una de las coordinadoras de entidades con más trayectoria de la ciudad de Barcelona (Tellado, Serrano, & Portell, 2013).

La Escuela, a través de las asociaciones Ágora y Heura, es también clave en el desarrollo del único movimiento de personas participantes de educación de personas adultas que existe en el mundo con estas características (Giner, 2011; Tellado, 2007): el movimiento democrático de educación de personas adultas. La educación democrática de personas adultas promueve la emancipación individual y colectiva de todas las personas, contribuyendo a superar las desigualdades que fragmentan la sociedad en función de los colectivos que acceden a la formación y a la información y aquellos que quedan al margen. El trabajo conjunto de administraciones educativas, profesorado y participantes es necesario dentro de este modelo, siempre priorizando a aquellas personas que menos espacio han tenido para participar.

Una de las organizaciones que está trabajando para promover el movimiento democrático de personas adultas es FACEPA (Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas)²⁰. FACEPA se crea en 1996 y, al igual que sucede en el caso de la Coordinadora de entidades VERN, la Escuela fue clave en su creación. FACEPA demuestra en su funcionamiento y a través de sus actividades, que es posible trabajar para hacer posible un movimiento de educación de personas adultas democrático e inclusivo con los colectivos que tradicionalmente han estado más excluidos de las esferas de participación social por su carencia de titulaciones universitarias. Un ejemplo de ello es la organización de los congresos de personas en procesos de alfabetización o de los congresos de tertulias literarias y musicales dialógicas. Ambos congresos, organizados por las propias personas participantes desde el inicio hasta el final, permiten que personas de diferentes

¹⁹Más información en: www.evern.org (consultada en Agosto 2013)

²⁰Más información en: <http://facepa.org/facepa/> (consultada en Agosto 2013)

lugares puedan encontrarse para compartir e intercambiar experiencias sobre los procesos de alfabetización o el desarrollo de tertulias dialógicas. Al organizarse cada año por una entidad diferente, permiten impulsar y consolidar el movimiento democrático de personas adultas en cada territorio, fortaleciéndolo año a año.

La Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí es, en definitiva, un centro de éxito (INCLUD-ED, 2006-2011) con una trayectoria de más de 30 años. Puede considerarse de éxito porque con sus prácticas está contribuyendo a la superación de las desigualdades y está mejorando el barrio desfavorecido de La Verneda-Sant Martí. Estas transformaciones dialógicas han afectado a muchos ámbitos de la sociedad, como las esferas políticas, económicas, socioculturales y personales. Pero también se considera una acción de éxito porque su modelo socioeducativo también está siendo transferibles a otros contextos (Tellado, Serrano, & Portell, 2013).

Por ejemplo, es uno de los tres antecedentes del proyecto educativo de Comunidades de Aprendizaje²¹ (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002), el único de los tres ubicado en el Estado Español (Giner, 2011). Actualmente existen 124 Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento²², 121 de ellas en España y 3 en Brasil. Las Comunidades de Aprendizaje cubren todas las líneas educativas, desde la educación infantil a la educación de personas adultas, pasando por las etapas de primaria y secundaria. Aunque mayoritariamente son centros de titularidad pública, también hay centros concertados que han optado por transformar su colegio en Comunidades de Aprendizaje. Actualmente seis de las 121 comunidades de aprendizaje son centros de educación de personas adultas, uno de ellos continúa siendo la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí.

Además, y desde el 2004 mantiene un convenio de colaboración con la ciudad de Porto Alegre (Brasil)²³, cuya firma fue plasmada en el marco del Fórum Mundial de la

²¹Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, con el objetivo de que todas las personas tengan acceso a la sociedad de la información. Comunidades de Aprendizaje se basa en teorías, prácticas e investigaciones reconocidas por la Comunidad Científica Internacional; respondiendo de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean las personas, colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual. Para más información, consultar: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

²² Datos para agosto 2013, extraídos de la página oficial de comunidades de aprendizaje: <http://utopiadream.info/ca/>

²³Porto Alegre es una ciudad de Brasil conocida por sus experiencias participativas y democráticas. Por ejemplo, el presupuesto participativo es una experiencia que se lleva a cabo en Porto Alegre y en otras ochenta y cinco ciudades brasileñas, donde una parte del presupuesto se establece que se asignarán de las demandas de los

Educación entre el alcalde de la ciudad y la presidenta de la Asociación de personas participantes Ágora. Este convenio fue creado para permitir el intercambio de experiencias democráticas entre la ciudad de Porto Alegre y la Escuela de La Verneda-Sant Martí (Giner, 2011).

Como consecuencia, la Escuela ha sido visitada por autores/as de gran relevancia internacional como Ulrich Beck, Gordon Wells o Erik Olin Wright; numeroso profesorado de universidades estatales e internacionales como John Comings (ex director del instituto NCSALL de la Universidad de Harvard) o Imanishi Kouzou, catedrático de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Kobe Gakuin (Japón) y autoridades de instituciones europeas, ya que la Escuela ha participado en más de 20 proyectos europeos. Igualmente, es la base teórico-práctica de numerosos artículos en revistas de impacto y de tesis doctorales leídas en universidades de ranking internacionales (Giner, 2011).

6.3. EL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA

La Asociación de personas participantes Ágora gestiona desde octubre de 1999 uno de los 124 Puntos Òmnia distribuidos por el territorio catalán. Trabaja, por lo tanto, en la línea general establecida por el Programa Xarxa Òmnia de favorecer el acceso a las tecnologías entre aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión social y que tienen más posibilidades de sufrir la llamada fractura digital.

Sin embargo, la repercusión que esa gestión ha significado para las personas implicadas directamente en el Punto va más allá de la superación de la fractura digital y de su alfabetización mediática, incidiendo en su participación y transformación social. El análisis del proceso y de los elementos que lo definen y caracterizan es el objetivo a cumplir en este apartado.

El febrero de 1999 conceptos tales como Internet, red, pizarra digital interactiva, campus virtual o Sociedad de la Información quedaban muy lejos del imaginario de muchas de las personas que participaban en las jornadas de sueño que anualmente

ciudadanos después de un proceso democrático de decisión entre las partes. Además el Foro Social Mundial es un ejemplo más de esta gestión democrática, en este caso, el foro celebrado en PortoAlegre en 2003 recibió a más de 100.000 personas de 156 países y ha demostrado que los procesos democráticos participativos de organización con respecto a temas comunes que se pueden lograr en una escala global.

se organizan desde la Asociación de personas participantes Ágora. Aún así, hacía muchos años que en la entidad se formaba y se trabajaba con ordenadores por lo que las personas participantes sabían de la importancia creciente que las entonces “nuevas” tecnologías tenían para la sociedad así como de la necesidad que el acceso y la formación a estas “nuevas” tecnologías fuese garantizado desde la entidad. Sólo ocho meses después, en octubre de 1999, la Asociación de personas participantes Ágora obtenía la gestión de uno de los 43 primeros puntos del Programa Òmnia.

Precisamente el hecho de ser una entidad con una fuerte presencia y trayectoria de intervención en el barrio fueron elementos claves para otorgar la gestión del Punto Ómnia a la Asociación de personas participantes Ágora. En el 1999, el Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya buscaba entidades sin ánimo de lucro y que estuvieran ubicadas en territorios con déficits sociales, culturales y económicos ya que les garantizaba una intervención cercana a la realidad social a la que se dirigía el proyecto. Pero no fue un acuerdo unilateral. Si Ágora decidió también presentarse al concurso para obtener la gestión de uno de esos Puntos es porque tenía claro que trabajar para una Sociedad de la Información para todos y todas requería facilitar el acceso y formación en tecnologías a las personas que potencialmente tenían más dificultades e impedimentos para su plena inclusión, partiendo de una metodología de éxito internacionalmente reconocida que le permitiese continuar siendo líder en el ámbito de la educación de personas adultas.

De esta forma, el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora abre como un espacio público, abierto a todas las personas de la comunidad donde se halla inmerso, los barrios de Sant Martí de Provençals y de La Verneda, dentro del distrito de Sant Martí de la ciudad de Barcelona. Ambos son barrios con un origen obrero que, desde comienzo de siglo, también incorporan personas procedentes de diversidad de países (Pakistán, China, Colombia, Marruecos, República Dominicana, etc.)²⁴.

Impulsar las interacciones entre personas de diferentes culturas, religiones, con otras lenguas, ritmos, incluso con maneras de ver la vida diferentes o con opciones

²⁴ Más información sobre la composición del barrio por nacionalidades en: <http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/tdemo/imi/i2011/nacio02.htm> (Consultada en Agosto 2013)

de vida diversas genera un enriquecimiento cultural y social en el que muchas personas han aprendido a convivir, permitiendo incidir en una mejora de la convivencia y superando situaciones de desigualdad (racismo, edismo, sexismo, etc.). Además, y como se mostrará en el análisis, estas interacciones son de aprendizaje, ya que no se pierde nunca de vista la consecución del objetivo con el que vienen las personas que acuden al Punto Ómnia: la necesidad de alfabetizarse en las tecnologías.

En este sentido, y si tenemos en cuenta las cifras para el último año totalmente analizado, el 2012; puede apreciarse que las acciones formativas llevadas a cabo en el Punto Ómnia han llegado a un total de 1.013 personas, siendo utilizado en 12.022 ocasiones²⁵ Estos datos muestran cómo el Punto Ómnia consigue año a año el objetivo de facilitar el acceso físico a las tecnologías a las personas del barrio. El acceso a las tecnologías, tal y como hemos visto, es una de las dimensiones contempladas tanto en la definición del concepto de fractura digital como en el de alfabetización mediática. Sin embargo, superar el acceso físico, aunque contribuye en el proceso, no es la única dimensión a tener en cuenta para la plena consecución del proceso de superación de la fractura digital o de la alfabetización mediática. La formación en tecnologías, en el sentido amplio de la palabra, y el uso personal y social de ese conocimiento tecnológico son dimensiones también necesarias para completar el proceso.

6.3.1. La inclusión de la participación democrática en la gestión del Punto Ómnia

Existen muchos elementos claves que caracterizan y definen el éxito del Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora, pero quizás el más importante es la gestión directa de las personas que participan del Punto y de la entidad. En este sentido, el Punto Ómnia, como parte de la Escuela de personas adultas de La Verneda- Sant Martí, incorpora también su modelo de organización y gestión

²⁵ Cuatrimestralmente, y supervisado por las entidades coordinadoras del *Programa Xarxa Òmnia*, cada Punto debe facilitar los datos estadísticos que permiten obtener el grado de utilización de cada uno de los 124 Puntos Òmnia y, de esta forma, observar no sólo su evolución sino el grado de cumplimiento de los objetivos generales del proyecto. Entre otros datos, se recoge el número de personas que usan el Punto así como el número de veces que cada una de estas personas utiliza los ordenadores (número de utilizaciones).

democrático que permite recoger, canalizar y evaluar las demandas de las propias personas participantes a través de su vinculación e inclusión al Punto.

Así, y desde el inicio del Punto, se creó una Comisión del Òmnia con carácter permanente formada principalmente por personas participantes de la entidad y/o usuarias del propio Punto. Esta Comisión se reúne periódicamente para debatir y consensuar sobre cualquier medida relacionada con la gestión, la formación y la buena convivencia del Punto. En ella, se establecen los objetivos anuales que tienen que conseguirse, las actividades y las acciones a realizar para su consecución y la metodología a seguir. Igualmente, se realiza un seguimiento de las tareas y del trabajo diario que se lleva a cabo en el Punto, evaluando los resultados conseguidos, y se aportan propuestas para continuar mejorando el Punto. Este proceso de gestión de la participación está en la línea del diseño dialógico de la interacción persona-ordenador (Pulido, 2011).

La Comisión del Òmnia está abierta a todas las personas participantes que quieran asistir. Mediante esta comisión, personas tradicionalmente excluidas de los ámbitos de participación en TIC están decidiendo y gestionando sobre todos aquellos temas que tienen que ver con el día a día del Punto. Se convierten, así, en protagonistas de la realidad en la que están participando. Igualmente, canalizan las demandas de las demás personas que atienden el Punto. Por último, su inclusión en la gestión del Punto hace que éste no se vea como algo externo a su realidad sino todo lo contrario, algo en lo que están implicados totalmente. Conjuntamente con las personas participantes, y apoyando y dando validez a las decisiones a consensuar, la Comisión del Òmnia también está abierta a personas voluntarias de perfiles diversos: desde personas sin titulaciones académicas (y que en muchas ocasiones han sido participantes del propio Punto) a personas tituladas y/o con experiencia en el ámbito de las tecnologías, la comunicación y la educación. Completa la Comisión la propia persona dinamizadora del Punto.

Una de las primeras decisiones que se acordó desde la Comisión del Òmnia fue que el Punto estaría abierto todos los días de la semana (de lunes a domingo) de las 9.30h a las 22h ininterrumpidamente²⁶. De esta forma se rompen barreras de acceso a todas aquellas personas que tienen dificultades de acceso a las TIC por tener

²⁶ El horario durante los fines de semana es de 9:30h a 13:30h y de 16:00h a 20:30h. Estos horarios coinciden con el horario de apertura del centro cívico donde está ubicado el Punto.

horarios de trabajo incompatibles con muchas ofertas formativas en tecnologías. Esto es posible porque son muchas las personas voluntarias que colaboran con el Punto. Igualmente existió un acuerdo unánime al establecer que todas las actividades fuesen gratuitas. No hay que pagar nada por poder participar, ni tiene que tener coste alguno seguir cualquiera de las actividades formativas que se proponen desde la Comisión. De esta forma también se rompen barreras en el acceso de todas aquellas personas que tienen dificultades económicas y que por este motivo tienen más problemas para acceder a una formación en TIC de calidad.

6.3.2. La formación en tecnologías en el Punto Ómnia

La formación en tecnologías ofrecida en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora está pensada desde y para las personas adultas a las que atiende, principalmente personas adultas en procesos básicos de formación. Estas actividades de formación en TIC se basan en la metodología del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 1997), en el que las personas aprenden, a través del diálogo igualitario, sobre un tema en cuestión. No existen personas que saben y personas que no saben. Hay interacción, reflexión y aportaciones desde la diferencia de personas y culturas que dialogan en un plano de igualdad. A través del diálogo surgen nuevos significados en torno a lo que aprendemos. En muchas ocasiones el aprendizaje colectivo supone una transformación personal, y todo ello, desde la solidaridad y los valores universales (CREA, 2001). La metodología del aprendizaje dialógico se estructura a partir de siete principios. Todos ellos se dan en el Punto Ómnia analizando, generando un espacio de aprendizaje que está contribuyendo con aportaciones innovadoras en el concepto de alfabetización mediática y que ha logrado aumentar la participación comunitaria y han contribuido a la transformación social de su entorno.

Esta formación se articula a partir de tres actividades básicas: sesiones de introducción, horas de autoformación y grupos de trabajo. Estas tres actividades responden a los tres ejes de trabajo del programa Xarxa Òmnia (aprendizaje, inserción social y trabajo comunitario) pero aplicando la metodología del aprendizaje dialógico. Lógicamente, en los trece años de historia del Punto, la estructura y

orientación de estas tres actividades ha ido mejorándose y ampliando, pero su esencia continúa siendo la misma.

Las sesiones de introducción a las tecnologías son cursos trimestrales de formación dirigidos a personas que o han utilizado poco el ordenador o bien no lo han utilizando nunca. En estas sesiones se introduce el sistema operativo Windows así como el uso de los principales programas: procesador de textos, hoja de cálculo, programa de diapositivas, navegación por Internet, etc.

Las horas de autoformación son espacios de uso libre de los ordenadores. Facilitan, por tanto, el acceso a las TIC así como su aprendizaje en función de las propias necesidades que tienen las personas participantes. La característica principal de esta actividad es que cada persona aprende en función de sus propios intereses y necesidades, según su propio ritmo de aprendizaje pero en continua interacción con las otras personas que también están en ese momento en hora de autoformación. Estas horas se utilizan para poder practicar y resolver dudas sobre los programas informáticos, ampliar conocimientos en nuevos programas o aplicaciones, realizar currículums, navegar por Internet en busca de información, etc. Son muchas las actividades que se puedan dar a la vez y de niveles muy diferentes.

Por último, los grupos de trabajo son una de las actividades más significativas dentro del Punto Ómnia por los resultados que están obteniendo. El objetivo de la actividad es que personas adultas sin formación en TIC, o con una formación básica, aprendan a utilizar los diferentes programas informáticos no como finalidad en sí misma sino como instrumento de trabajo. Los grupos de trabajo están compuestos por personas que comparten un interés común por un mismo tema, sea éste el que sea: desde viajar o la naturaleza hasta trabajar temas de género, aprender a hacer páginas web o saber realizar un mantenimiento básico del ordenador. Estos grupos son totalmente heterogéneos, es decir, están formados por personas que tienen diferentes habilidades tecnológicas y también diferentes conocimientos sobre el tema escogido. Así, puede darse el caso que una persona que sabe mucho sobre historia de la ciudad comparta ordenador con una persona inmigrante que no sabe nada de Barcelona pero que sí tiene nociones tecnológicas. De esta forma se comparten los conocimientos y se profundiza mejor en el aprendizaje de nuevos temas: una aprende sobre la ciudad de Barcelona mientras la otra adquiere conocimientos sobre tecnologías.

Esta estructura de formación básica se complementa con tres acciones formativas más, creadas para responder a las demandas realizadas por las personas participantes: las píldoras de formación, formación en tecnologías en la formación reglada de la Escuela y la cesión de espacios.

Las píldoras de formación son breves cursos centrados en introducir las nociones básicas de funcionamiento de las nuevas aplicaciones tecnológicas que aparecen. Distribuidas en dos o tres sesiones de dos horas de duración, se trabaja temas tales como el correo electrónico, el funcionamiento de Skype y de los teléfonos inteligentes, introducción al sistema operativo Linux, la creación de blogs propios a través de herramientas como el blogspot o wordpress, la navegación por las redes sociales Facebook o Twitter, o el uso de las tabletas Ipad o Samsung, entre otros. Estas píldoras de formación complementan y amplían los conocimientos introducidos en las sesiones de introducción, y son realizados por personas que, o bien han completado su formación más inicial y quieren ampliar conocimiento o bien ya son usuarios de las tecnologías y necesitan una formación específica en un tema en concreto que les permita, por ejemplo, el conocimiento necesario para pasar las pruebas de acreditación de competencias de la Generalitat de Catalunya (ACTIC)²⁷.

El Punto Ómnia es parte del proyecto socioeducativo de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí y, como parte de él, supervisa que las competencias tecnológicas se incorporen y trabajen de forma transversal especialmente dentro de la formación más reglada: alfabetización funcional, el graduado en educación secundaria y las pruebas de acceso a la universidad. En este sentido, la fórmula que se aplica depende mucho de las necesidades del grupo y del momento histórico del propio Punto: en un primer momento, se reservaron horas dentro del horario del Punto para que, semanalmente, estos grupos reglados dispusiesen de dos horas en el que formar a las personas en tecnologías. En un segundo momento, y fruto de la implicación de la Asociación de personas participantes Ágora en proyectos europeos centrados en tecnologías educativas, la entidad hizo una fuerte inversión tecnológica y metodológica para disponer de pizarras digitales interactivas en las aulas. De esta forma, la formación en tecnologías ya no dependía necesariamente de la disponibilidad del aula de tecnologías sino que se incorporaba como herramienta de

²⁷ Más información sobre las pruebas de acreditación de competencias tecnológicas –ACTIC en: <http://www20.gencat.cat/portal/site/actic>

trabajo en la actividad formativa diaria del grupo clase, al poder hacer uso de las pizarras en cualquier momento. Más adelante, se apostó por la incorporación del aprendizaje semipresencial en las clases, lo que implicó el desarrollo y uso de entornos virtuales de aprendizaje.

Por último, la cesión de espacios del Punto Ómnia tiene como objetivo trabajar para la difusión de las tecnologías en el entorno en el que está emplazado. Con esta finalidad, contacta con las entidades de su entorno cercano para que puedan disponer del espacio formativo del Punto ya sea implicándose en las diferentes actividades de formación que lleva a cabo, diseñando e impartiendo su propia formación o solicitando una formación específica en tecnologías en el Punto.

Toda la formación del Punto Ómnia se basa en y parte de los diferentes conocimientos y habilidades que tiene la gente para lograr el nivel de alfabetización mediático anteriormente definido. El hecho que el Punto Ómnia esté situado dentro de la comunidad de aprendizaje de la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí, todo un referente en el ámbito de la educación de personas adultas porque parte tanto de las contribuciones científicas aportadas desde las teorías pero también desde las prácticas educativas de su día a día, ha permitido garantizar la calidad de la dimensión instrumental de la formación ofrecida en el Punto Ómnia.

6.3.3. El impacto del Punto Ómnia en la alfabetización mediática y en la educación de personas adultas

El Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora ejemplifica el esfuerzo hecho para que miles de personas adultas en riesgo de exclusión social puedan acceder a las TIC y a una Sociedad de la Información para todos y todas. De hecho, aún son muchas las personas que tienen dificultades en su acceso, por lo que la misión de este proyecto sigue siendo más actual y necesaria que nunca. Pero para incorporar plenamente las TIC a los procesos formativos hay que modificar substancialmente muchos de los parámetros en que se basaba la educación permanente de la sociedad industrial para abrir todo un abanico de nuevas posibilidades y oportunidades con el principal objetivo de su enriquecimiento.

Lógicamente, el hecho de adquirir tecnología como pueden ser ordenadores con conexión a Internet, pizarras digitales interactivas, tabletas y teléfonos inteligentes, o

de utilizar entornos virtuales de aprendizaje no genera necesariamente un proceso de alfabetización mediático. El estudio de caso llevado a cabo en la presente tesis doctoral demuestra que la transformación del entorno no sería posible si no existiesen previamente dos elementos: por un lado, el hecho de ser una apuesta que parte de las necesidades y las demandas de las propias personas participantes en sus propios procesos educativos y, por otro lado, por tener una metodología basada en el aprendizaje dialógico que incorpora aportaciones a nivel teórico y práctico del campo de las ciencias sociales y de las ciencias de la educación, así como del estudio de experiencias de éxito a nivel estatal e internacional.

En este sentido, el análisis realizado en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora muestra el proceso llevado a cabo por personas que iniciaron su andadura sin saber utilizar las tecnologías pero que sabiendo de la importancia de dominarlas para la plena inclusión en la Sociedad de la Información han completado un proceso de alfabetización mediática que va más allá de la dimensión personal y tecnológica e incide en la participación y transformación social.

7. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL ESTUDIO DE CASO: EL PUNTO ÓMNIA GESTIONADO POR LA ASOCIACIÓN DE PERSONAS PARTICIPANTES ÁGORA

El objetivo de este capítulo es exponer los resultados procedentes del análisis realizado en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora y que muestra tanto el proceso de alfabetización mediática que en él se lleva a cabo para superar la fractura digital entre personas adultas participantes como las repercusiones personales y sociales que este proceso tiene.

El análisis realizado se ha organizado partiendo de las dimensiones incluidas en la tabla de análisis que está recogido en el segundo bloque de la presente tesis doctoral. Para ello, el capítulo se ha estructurado en cuatro apartados principales: (1) participación social, (2) interacciones de aprendizaje y diálogo igualitario, (3) dimensión instrumental de excelencia y (4) transformación social.

En el capítulo dos, dedicado al concepto de alfabetización mediática, se analizó tanto la definición actual de dicho concepto como las cuatro dimensiones interrelacionadas que lo incluyen: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos. Tal y como se ha mostrado, existe consenso tanto en la definición como en esas cuatro dimensiones (Aufderheide, 1992; Livingstone, 2004; Comisión Europea, 2009; Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010).

Por otro lado, las actuales investigaciones internacionales están trabajando para incorporar a la definición una nueva dimensión: la de participación social (Buckingham, 1998; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Esta dimensión implica una nueva concepción del tradicional papel del receptor en el modelo comunicativo clásico: el receptor ya no es un elemento pasivo, sino que tiene capacidad de respuesta y puede crear y producir sus propios mensajes (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). Este punto de vista responde a una visión de la alfabetización mediática participatoria, es decir, una visión que apuesta por el uso de los medios para generar una producción social que permita el desarrollo del conocimiento, la interactividad y el diálogo.

El Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora no sólo incorpora las cuatro dimensiones tradicionales de la alfabetización mediática (acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos), sino que, al incorporar los

principios del aprendizaje dialógico al proceso de alfabetización mediática, ya ha incorporado esta línea innovadora de alfabetización mediática participatoria. Los tres primeros apartados recogen y sistematizan cómo se dan todas estas dimensiones en el Punto.

Pero además, el análisis realizado del Punto Ómnia aporta también resultados en una nueva dimensión: la de la transformación social. Esta dimensión incide en el impacto social que el proceso de alfabetización mediática tiene entre las personas adultas participantes que han incorporado las dimensiones previas de la alfabetización.

7.1. PARTICIPACIÓN SOCIAL

7.1.1. La inclusión de las voces de las personas participantes en la gestión del Punto: la fuerza de los argumentos

Uno de los principios básicos en el funcionamiento de la Asociación de personas participantes Ágora es el fomento de la participación y la gestión democrática entre personas adultas en procesos de formación básica. Esto es posible porque el funcionamiento de la entidad se basa en la capacidad de lenguaje y acción generado por las personas que forman y participan en la entidad, y que ha sido desarrollado teóricamente por autores tales como Noam Chomsky en su teoría lingüística de la Gramática Universal (Chomsky, 2001b) o la teoría de la acción comunicativa de Jurguen Habermas (Habermas, 1999).

En la teoría lingüista de la Gramática Universal, Chomsky defiende la idea de que todo el mundo podemos generar lenguaje, actuar y dar sentido a nuestras actuaciones (Chomsky, 2001b). Todas las personas poseemos normas gramaticales interiorizadas que permiten la generación de lenguaje, de aplicarlo a contextos socioculturales determinados, de generar conocimiento independientemente del nivel cultural o social que se ocupe y de transformarse en sujetos activos que generan prácticas comunicativas. Así, Chomsky al confiar en las capacidades comunicativas de las personas independientemente de su nivel cultural o social, está, al mismo tiempo, confiando en la capacidad de acción y transformación de las propias personas (Chomsky, 2001b).

Esa misma idea la encontramos en Habermas cuando afirma que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1999), es decir, que todas tenemos las mismas capacidades cuando disponemos de las mismas oportunidades, cuando sabemos que nuestras ideas y opiniones sólo se defenderán y criticarán a través de argumentaciones, y que todas las argumentaciones se escucharán de forma igualitaria. El diálogo igualitario (Flecha, 1997) es, pues, un elemento clave para poder hacer realidad esta premisa.

La teoría de la acción comunicativa desarrollada por Habermas permite también fundamentar teóricamente el modelo de democracia deliberativa (Habermas, 1998) que se lleva a cabo en la entidad. Este modelo promueve la implicación y participación de toda la comunidad en el proceso de toma de decisiones de la entidad. Por eso, como hemos visto, la entidad dispone de un organigrama complejo de órganos de decisión y participación que tienen como objetivo recoger, canalizar, sistematizar y dar salida a las demandas y necesidades expresadas mediante argumentos por las personas adultas implicadas en los procesos de formación. Esta participación y gestión democrática de la entidad se promueve en paralelo a la formación; es decir, que se concibe como parte de su proceso de aprendizaje (Tellado, Serrano & Portell, 2013; Giner, 2011; Tellado, 2007; Sánchez, 1999).

El Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora no es una excepción en el modelo de organización y forma de funcionamiento democrática promovido por la entidad: son las propias personas en procesos de formación básicos, personas participantes de acuerdo a la definición de FACEPA (1999), las que gestionan directamente el Punto:

Diferencias... una muy clara es que en el Ómnia es imprescindible contar con las personas para el diseño de las actividades y en todo, es IMPRESCINDIBLE, y en otros espacios de tecnologías no. Esto es intocable, no se puede hacer sin contar con estas personas. (ED05/10:133-135)

El propio origen del Punto Ómnia es un ejemplo de cómo la entidad trabaja para dar respuesta a las demandas y necesidades expresadas por las personas participantes en los órganos de decisión y participación de la entidad. Durante las Jornadas de Sueño de la Escuela del 1999, uno de los temas abordados fue la inclusión de las personas adultas en la Sociedad de la Información. En un momento de fuerte desigualdad social creado por el acceso a la información únicamente por un sector

privilegiado de la población –lo que se ha descrito como dualización social o darwinismo social-, garantizar un acceso a las tecnologías y a las competencias tecnológicas igualitario era una necesidad manifestada por las personas participantes asistentes aquel año. Esa línea de trabajo establecida en las jornadas se materializa sólo ocho meses después, en octubre de 1999, cuando la Asociación de personas participantes Ágora obtiene la gestión de uno de los 43 primeros Puntos del Programa Òmnia del Departamento de Bienestar y Familia de la Generalitat de Catalunya tras una valoración muy positiva del proyecto presentado a la convocatoria oficial y que ya incluía las líneas de funcionamiento metodológico y pedagógico que confieren al Punto Ómnia su carácter innovador y transformador.

Una de las líneas recogidas en ese proyecto y que materializa la inclusión de la voz de las personas participantes en la gestión del Punto como extensión del modelo de democracia deliberativa de la propia entidad es la creación de una Comisión del Òmnia:

El Òmnia de Ágora particularmente ha tenido varias cosas diferentes. La primera es que los participantes coordinan el Òmnia, desde el principio. Siempre ha habido esa necesidad de que, tal y como ya se hace en la escuela, el Òmnia sea un espacio dialógico en todos los sentidos, y sea un espacio en el que los participantes tengan la voz y el voto sobre todo lo que se hace; y que los profesionales y colaboradores, que no sean participantes porque tengan una carrera académica, se pongan al servicio de eso: de lo que realmente necesitan las personas. (ED05/10:3-8)

La Comisión del Òmnia está abierta a todas las personas participantes así como a las personas voluntarias que lo dinamizan y la persona dinamizadora contratada por el programa. Es, por lo tanto, un espacio heterogéneo y multidisciplinar, que potencia las interacciones entre personas de diferentes perfiles profesionales, con diferentes saberes (académicos y no académicos), con diferentes procedencias, etc. Esta diversidad de perfiles permite incluir la voz de los colectivos de personas normalmente excluidos de las demandas tecnológicas al partir de un funcionamiento basado en la racionalidad comunicativa de Habermas (1999).

La Comisión del Òmnia es única, como todas las cosas que hay en la escuela. Está claro. (...) La Comisión del Òmnia está compuesta por una serie de personas: participantes o dinamizadores o profesores... digamos que somos

todos los que queremos ser de la Comisión de la escuela y bueno, allí siempre se llevan propuestas, y las propuestas que llevamos en ocasiones son aceptadas o no. (RVP01/10:279-287)

En la Comisión del Òmnia, los acuerdos y decisiones son el resultado de los argumentos aportados al diálogo entre los diferentes perfiles que forman parte de la comisión. Tal y como recoge Habermas, las decisiones en todo proceso comunicativo pueden imponerse por la fuerza o bien estando en disposición de entrar en un diálogo donde los argumentos de los demás pueden llevarte a rectificar tu posición inicial (Habermas, 1999; Flecha, Gómez, Puigvert, 2010). En el primer caso nos encontramos con lo que Habermas define como pretensiones de poder, en el segundo caso, con pretensiones de validez.

En la Comisión del Òmnia, la toma de decisiones está basada en pretensiones de validez; es decir, lo que se priorizan son los argumentos aportados al debate independientemente de que quien realice esa contribución sea una persona participante, voluntaria o la propia dinamizadora ya que todas las personas tienen la capacidad de aportar algo desde su propia experiencia a través de sus habilidades comunicativas.

Pero además, y tal y como afirma Habermas (1999) en su definición de racionalidad comunicativa, es importante destacar que este proceso de comunicación basado en los argumentos se hace con la voluntad de alcanzar el consenso entre las personas que participan del proceso comunicativo.

Porque cada uno tiene que poder dar su opinión, por eso es importante. Y con la opinión de todos, se puede sacar algo limpio. Eso lo hemos visto allí, muchas veces. Aunque alguna vez alguno nos hemos enfadado. Pero entiendo que se ha de estar ahí en la Comisión. Y hemos de procurar venir el máximo de personas y que cada uno piense, piense y diga. Porque aunque yo pueda estar más o menos de acuerdo, si uno está un poco emperrado, le pueden decir, no te emperres en esto porque esto... y creo que se debía hacer algo así. En sí, lo que se hace, está bien. Lo que pasa es que hemos de tener una mentalidad un poco abierta, porque a veces algunos de nosotros podemos ser un poco obtusos, y vayamos con ganas de oír al otro, aunque hable de nosotros o de nuestro grupo. Que sea un espacio en el que si estoy de acuerdo con todo, pueda decir: "pues estoy de acuerdo con todo", "me parece que esto funciona bien", pero si no estoy de acuerdo, también lo pueda decir. (RVP03/10:266-276)

El resultado de este proceso es la inclusión de las voces de las personas participantes, normalmente excluidas de los proyectos tecnológicos, que contribuyen en la gestión del Punto a través de una Comisión en la que están también presentes otros perfiles, intereses y motivaciones.

7.1.2. Participando en todo el proceso de toma de decisiones

La Comisión del Òmnia se reúne mensualmente para decidir y acordar sobre todos aquellos temas que permiten el correcto funcionamiento, un aprendizaje de excelencia y una convivencia plural en el Punto Ómnia. En ella, se establecen las actividades y las acciones a realizar, la metodología a seguir, los objetivos que tienen que conseguirse, así como se realiza un seguimiento y evaluación de las tareas y del trabajo diario que se lleva a cabo en el Punto y se aportan propuestas para continuar mejorando su funcionamiento.

En todo este proceso, las personas participantes de la Comisión Òmnia son parte fundamental, contribuyendo con nuevas demandas formativas, aportando nuevas soluciones en el diseño de los cursos de formación, estableciendo estrategias para la mejora de las infraestructuras del Punto, reflexionando sobre lo que funciona o no funciona en la gestión del Punto, etc.

Yo me acuerdo en una comisión –yo pertenezco a la Comisión del Omnia desde el principio- y me acuerdo que los cursos que hacíamos de iniciación de informática (digo esto para que veas la importancia que tiene la Comisión del Òmnia), pues los cursos que se hacían de iniciación de informática eran pues Windows, Word, Internet, Powerpoint... se hacían por separado. Pero, a ver, yo aquí hacía confluír dos cosas y me daba cuenta que realmente estábamos perdiendo tiempo. Me refiero concretamente al Word y al Windows, y yo pensé: vamos a ver, si yo, cuando estoy en una ventana abierta a veces tengo alguna dificultad para saber si estoy realmente con una ventana de Windows o... siempre estoy con una ventana de Windows, pero si estoy o no estoy con Word, si estos cursillos los hacemos por separado... ¿por qué no hacemos de estos dos cursillos uno?, yo propuse... y se aprobó. Vamos a ver, si los que estáis aquí, que algunos sois dinamizadores y algunos profesores y demás... me puedes explicar exactamente cuándo estás en una ventana de Word y cuando no... porque es verdad, esto es difuso, ¿no? Pues es que así ahorraríamos el espacio

de un curso, es decir, tendríamos un espacio para dar otro curso más.
(RVP01/10:287-301)

Su inclusión en la Comisión del Ómnia es una de las mayores garantías para asegurar que lo que se está trabajando y decidiendo en la Comisión es lo que más se ajusta a las demandas y necesidades expresadas por las personas usuarias del Punto Ómnia.

Estas personas, al ser ellas mismas usuarias del Punto Ómnia y estar, o haber estado, en procesos de alfabetización mediática aportan su conocimiento sobre cómo tiene que llevarse a cabo, orientan sobre el desarrollo y proceso del mismo, controlan que realmente se esté contando con todas las opiniones y voces que deben ser tenidas en cuenta.

Pero su participación en la Comisión del Ómnia no es una participación meramente consultiva o representativa sino que es una participación educativa (INCLUD-ED Consortium, 2011). A diferencia de lo que puede suceder en otros espacios tecnológicos y/o educativos, las personas participantes de la comisión del Ómnia no acuden a la Comisión únicamente para ser informadas de las últimas decisiones acordadas sobre el funcionamiento del Punto o sobre la oferta de formación que va a ser ofrecida en el siguiente trimestre. Tampoco se les pide puntualmente su valoración sobre un aspecto puntual del funcionamiento o gestión del Punto (el cómo ven un aspecto particular del Punto Ómnia). Todo lo contrario, las personas participantes de la Comisión son un miembro activo más en la gestión ejercida desde la Comisión que incide en el funcionamiento del Punto y, más allá a través del entramado de órganos de participación y decisión de la entidad, de la propia Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí. Sus aportaciones y valoraciones sobre el Punto Ómnia, al estar en el marco de un proceso de racionalidad comunicativa, son incluidas en el proceso comunicativo en igualdad de condiciones al resto de personas que participan de la Comisión.

Es decir, las personas participantes que forman parte de la Comisión del Ómnia no tienen un rol consultivo y con un papel limitado en la toma de decisiones del Punto, sino que llevan a cabo un rol activo en la Comisión, en el Punto y en la propia Escuela: son personas activas tanto en lo que respecta a su propia formación como a la formación de otras personas participantes que inician o quieren mejorar en su proceso de alfabetización mediática; colaboran como voluntarios en el Punto y/o en

otros espacios y realizan un seguimiento continuado de lo que sucede en el Punto, en la escuela y en su propia comunidad.

Bueno, eso es otra de las cosas especiales de esta escuela. El que digamos personas como yo, que no tenemos estudios ni muchísimo menos, que podamos compartir conocimientos con personas que tienen título, pues realmente también nos da una importancia. Quiero decir, que es un valor que vas cogiéndole y que vas dándole a tus cosas que, hombre, cuidao, que estoy trabajando con estos señores que son profesores y yo no tengo ni un título ni tengo estudios pero, joroba, puedo hablar con ellos, y ¡bien contento que estoy! La importancia que tiene es como todo, el conocimiento que vas cogiendo de todas estas personas.
(RVP01/10:310-316)

De hecho, esta participación va más allá de la propia realización de la Comisión del Òmnia y se da en cualquier momento y espacio formativo del Punto Ómnia y de la escuela. Es decir, no es necesario programar y realizar formalmente una Comisión del Òmnia para que la participación en el Punto Ómnia tenga lugar:

Pero pasaba por el aula de informática y sale la profesora que había en aquel momento (...) y dice: “oye, quiero hablar contigo”. Y digo: “ah, muy bien, pues aquí estoy yo”. Y dice: “no, es que estamos hablando de un grupo de trabajo y yo realmente he pensado en ti” (...) Éramos 6 personas, así que me puso en contacto con aquellas seis personas, ella bajó con nosotros al bar y allí hicimos la reunión para crear el primer grupo de trabajo. (...) Entonces, como tú has dicho antes, en la escuela todas las cosas son especiales, no se pueden hacer en ningún sitio igual que aquí, pues allí empezamos a darnos cuenta que las cosas allí se hacían de otra forma, muy de principio, se empieza a pensar: a ver qué aires le damos a un grupo de trabajo, que nadie teníamos experiencia y éramos 6 personas. La profe en realidad se mantuvo bastante al margen de la discusión: nos dio el primer empujón, la idea, y se mantuvo bastante al margen de todo el debate (...) El enfoque lo hablamos allí. Cada uno expusimos una idea para enfocar el grupo de trabajo, con la idea que le íbamos a dar en el transcurso del tiempo, de los tres meses o de lo que fuera. Bien, un señor expuso sus ideas, lo que él veía para aquel grupo. Yo expuse las mías. Y bueno, hubo personas que realmente no expusieron ni una cosa ni otra pero sí que votamos aquellas ideas. (RVP01/10:60-84)

La cita recoge el inicio de los grupos de trabajo y muestra cómo su diseño y planificación son fruto del diálogo generado por las propias personas participantes

de la escuela que, a partir de un interés particular, y motivados por el aprendizaje de las tecnologías, establecen el embrión de uno de los elementos formativos que aún continúan dándose en el Punto Ómnia: los grupos de trabajo.

Nosotros lo que hacemos es plantear desde el primer día: estos son los objetivos [de la sesión de introducción], este es el programa pero ¿queréis añadir alguna cosa?, ¿cómo os parece?... Entonces ha habido gente que, por ejemplo, igual no estaba programado el saber una cosa cotidiana como es buscar viajes o vuelos (...) entonces pues, esas cosas de la cotidianidad que también han pedido los participantes en los cursos que yo he comentado y que, si bien en un momento no estaba planteado, se ha introducido como contenido del curso porque es lo que han pedido. (ED03/10:42-49)

Esta segunda cita es un ejemplo de cómo durante la realización de una clase en el Punto Ómnia se evaluaron y aportaron mejoras no sólo para esa clase y curso programado y realizado por la persona colaboradora, sino que su efecto fue más allá, ya que al plantearse y revisarse los contenidos del curso en la siguiente Comisión del Ómnia, se incorporó a la programación de todos los cursos básicos de tecnologías impartidos en el Punto Ómnia. Hablamos, por lo tanto, de un proceso de racionalidad comunicativa que es una constante en el funcionamiento del Ómnia y no fruto de un momento puntual llevado a cabo por unas personas determinadas que acuerdan aplicar una acción comunicativa.

En este sentido, el modelo de participación social llevado a cabo en el Punto Ómnia estaría en la línea del concepto de democracia electrónica planteada por Lévy (1997) o de democracia crítica (Chomsky, 1988) donde se fomenta la expresión de demandas por parte de las propias personas implicadas, la autoorganización de las comunidades locales, la participación en deliberaciones de los grupos directamente afectados por las decisiones, la transparencia de las acciones llevadas a cabo y la implicación en evaluación de estas acciones (Lévy, 1997).

Hombre, a ver, es una herramienta que nos estáis dando. O sea, el poder venir aquí y yo decir mi opinión... que luego se haga caso o no se haga caso, eso ya es aparte. En ello por lo menos me he quedado satisfecho porque he dicho lo que pienso y si les gustaría en, si no también. O sea, es una manera de ser democráticos, de ser una escuela democrática y por eso tenemos un premio. (RVP06/10:400-404)

7.1.3. Una participación que genera excelencia

La heterogeneidad de perfiles que componen la Comisión del Punto Òmnia no sólo permite incluir las voces y participación de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática del Punto, como se ha podido ver hasta ahora, sino que también permite enriquecerla con diferentes argumentos y puntos de vista.

Además de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática, la Comisión del Òmnia también está abierta a personas voluntarias de perfiles diversos: desde personas sin titulaciones académicas (y que en muchas ocasiones han sido participantes del propio Punto) a personas tituladas y/o con experiencia en el ámbito de las tecnologías, la comunicación y la educación. Completa la Comisión la propia persona dinamizadora del Punto. Es decir, la variedad de perfiles presentes en la Comisión permite incorporar puntos de vista que van de los saberes prácticos a los académicos y, dentro de éstos últimos, de diferentes disciplinas que complementan tanto la especialización en tecnologías como el ámbito de la educación y de las ciencias sociales. Todas estas personas tienen diferentes bagajes (conocimientos, metodologías de trabajo, prioridades, etc.) que se incorporan en la elaboración de los argumentos aportados al debate, enriqueciendo no sólo el debate sino el acuerdo conseguido fruto de ese debate.

De esta forma, aspectos del Punto tales como la oferta formativa, la metodología de sus diferentes espacios formativos, los criterios de funcionamiento interno, las inversiones tecnológicas a realizar en el Punto y/o en la entidad, o cualquier otro aspecto relacionado con su gestión son consecuencia de un consenso alcanzado a través de la exposición de diferentes argumentos procedentes de la diversidad de perfiles que forman la Comisión y no, como es habitual en otros Puntos Òmnia y/o proyectos tecnológicos, por las impuestas desde el conocimiento experto de una sola persona dinamizadora:

Si ve gent i tu, per exemple, dictamines que “òstia, no, s’ha de fer el Word”, ja, però hi ha molta gent que potser el Word no el vol fer, o potser no el necessita, el que volen és per exemple el Twitter i el Facebook, perquè és el que necessiten, o el que està de moda o pel que sigui... muntar tu sol el model és contraproduent, perquè fas que la gent no vingui interessada. Clar, la Comissió fa que, el fet que tu puguis participar, fa que l’oferta sigui realment acorde a la demanda que hi ha, a les necessitats. (ED02/10:145-151)

[Si viene gente y tú por ejemplo dictaminas que “óstia, no, hay que hacer Word”, pero hay mucha gente que quizás el Word no lo quiere hacer, o quizás no lo necesita, lo que quieren es, por ejemplo, el Twitter y el Facebook, porque es lo que necesitan, o lo que está de moda o por lo que sea... montar tú sólo el modelo es contraproducente, porque haces que las personas no vengan interesadas. Claro, la Comisión hace que, el hecho que tú puedas participar, hace que la oferta sea realmente acorde a la demanda que hay, a las necesidades.(ED02/10:145-151)]

Al proceder de esta forma, son numerosas las personas y numerosos los perfiles que supervisan y garantizan que el Punto Ómnia esté dando respuesta al objetivo de favorecer el acceso a y uso de las tecnologías a aquellos colectivos con mayor riesgo de exclusión social y que tienen más posibilidades de sufrir la llamada fractura digital. Y se asegura desde dos niveles: por un lado, incorporando la participación de las propias personas que son susceptibles de sufrir la fractura digital y que son las que mejor conocen cuáles son las demandas y necesidades reales que éstas tienen (mundo de la vida) y, por otro lado, incluyendo el saber experto que complementa y apoya a las demandas y necesidades expresadas por las personas participantes (mundo de los sistemas). Lo interesante es que, al estar basado en pretensiones de validez y en la fuerza de los argumentos aportados, los dos niveles se complementan y benefician uno al otro, sin excluirse.

La consecuencia de este proceso donde confluyen el saber práctico y el académico, el mundo de la vida y de los sistemas es que la Comisión del Ómnia aplica medidas que no sólo garantizan el acceso y uso de las tecnologías por parte de personas en riesgo de sufrir la fractura digital, sino que las decisiones que en ella se han acordado cubren las diferentes dimensiones incluidas bajo el concepto de alfabetización mediática y la superación de la fractura digital.

Punto Ómnia
Punto Ómnia
Lo importante es destacar que las medidas aplicadas son resultado de decisiones acordadas en la Comisión del Ómnia a lo largo de todos sus años de funcionamiento. Es decir, hace más de diez años que la Comisión del Ómnia lleva una línea de trabajo y una metodología que da respuesta a dimensiones de la alfabetización digital en las que aún hoy en día se está trabajando desde la academia para definir y acordar teóricamente.

Es por eso que el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora es innovador y sigue en vigor actualmente: la composición heterogénea de la Comisión del Ómnia hace que se alcancen decisiones que permiten que siga respondiendo a las expectativas y demandas de las personas que vienen, y que tienen su origen en una sociedad cada vez más cambiante.

Pero aún se puede ir más lejos, y es que el propio funcionamiento del Punto Ómnia hace que éste no sólo responda a las demandas actuales, sino que sea capaz de adelantarse a ellas participando en líneas de investigación en tecnologías que tienen como objetivo desarrollar, testar e implementar desarrollos tecnológicos innovadores. Como consecuencia, el proyecto socioeducativo del Punto Ómnia continua siendo, trece años después de su inicio, un proyecto actual y abierto que responde a las características propias de la Sociedad de la Información:

La estructura de formación sale de la comisión del Ómnia, y eso lo hace diferente de cualquier otro espacio... no es el experto que se encarga de decidir qué se hace, y todo el mundo consume, sino que es (...) un diseño iterativo, que es evaluable, que continuamente es evaluable, y que aunque actualmente tenga ahora todo este tema de autoformación, grupos de trabajo, cápsulas... todo lo que haya a nivel básico dentro de la alfabetización digital y mediática pues es que luego podrá seguir creciendo y aportando más cosas porque como continuamente se está evaluando desde la perspectiva tanto de personas expertas en el tema como de personas participantes que están viviendo lo que les falta o lo que necesitarían para seguir avanzando en la informática... pues eso es lo que le hace radicalmente diferente de cualquier otro (...) y eso hace que siga siendo un espacio súper participativo, siga viniendo mucha gente, siga interesando a mucha gente, después de 13 años porque se pueden aprender muchas cosas.(ED05/10:83-93)

7.1.4. Demandas que responden al proceso de alfabetización mediática y superan la fractura digital

La inclusión de las voces de las personas participantes en la comisión Ómnia junto con la heterogeneidad de otros perfiles tiene como consecuencia que las decisiones acordadas no sólo respondan a las necesidades manifestadas por las propias personas adultas en procesos de formación, sino que todas esas decisiones tienen

que ver directa o indirectamente con el proceso de alfabetización mediática y la superación de la fractura digital.

En este sentido, seis ejemplos muestran la importancia que tiene contar con un espacio de gestión multidisciplinar, heterogéneo y diverso para poder dar respuestas que superen la fractura digital y que estén en la línea por lo planteado desde las diferentes dimensiones del concepto de alfabetización mediática: (1) facilitando el acceso a las tecnologías, (2) fomento del voluntariado en el Punto Ómnia, (3) elaboración de los criterios básicos de funcionamiento del Punto Ómnia, (4) generación de un campus virtual propio, (5) promoción del proyecto de Escuela informatizada y (6) participación en proyectos europeos en tecnologías del máximo nivel científico.

(1) Facilitando el acceso a las tecnologías

Al inicio de funcionar el Punto Ómnia, la Comisión del Ómnia debatió y acordó dos medidas sobre el funcionamiento del Punto Ómnia que fueron clave para superar las barreras de acceso a las tecnologías para personas adultas que estaban en situación de fractura digital. La primera medida estaba relacionada con el horario de apertura del Punto; la segunda con su gratuidad. Ambas medidas siguen teniendo vigencia hoy en día, y siguen permitiendo el acceso a las tecnologías a millares de personas anualmente.

El acuerdo sobre los horarios de funcionamiento del Punto estableció que éste estaría abierto todos los días de la semana (de lunes a domingo) de las 9.30 a las 22h:

Los horarios también, son muy amplios. Claro, aquí dependen de los colaboradores, los horarios que tenemos, que tampoco podemos dejar nuestro trabajo, que tenemos que combinarlo. Pero eso también da mucha más diversidad, ¿no? Diversifica mucho porque, por ejemplo, das clases de ocho a diez de la noche que en otros sitios sería impensable. No se podría dar en ningún caso. Sería de cinco a siete, que es lo normal. (RVP06/02:267-273)

Igualmente se establecieron excepciones: sólo en el caso de que la entidad participe y/o organice una actividad de promoción de la educación o relacionada con la dinamización sociocultural del barrio, el Punto Ómnia cierra. Se rompen, así, con las

barreras de accesibilidad a todas aquellas personas que tenían dificultades de acceso a las TIC por tener horarios de trabajo incompatibles con muchas ofertas formativas en tecnologías.

La segunda medida estableció que las actividades formativas del Punto Ómnia fuesen totalmente gratuitas. Con esta medida se rompía con las barreras de accesibilidad para todas aquellas personas que tenían dificultades económicas y que, por ese motivo, tenían más problemas para acceder a una formación en TIC de calidad.

Cuando dices que es gratuito, cuando te preguntan el precio y les dices que es gratuito, ponen los ojos así como platos diciendo: "¡pues si cobran en todos lados!" Por eso hay tanta gente que viene. O sea, son facilidades que... hay gente que mayor que si tuviera que pagar 60 € por 12 clases, no vendrían. A ver si me entiendes... (RVP06/02:261-265)

Las dos medidas, adoptadas desde la Comisión del Ómnia en el año 1999, permiten superar la dimensión de acceso (físico) que está recogido en los conceptos analizados de fractura digital y alfabetización mediática. Temporalmente, los acuerdos sobre la amplitud de horarios y la gratuidad del Punto Ómnia coinciden con el debate y las acciones que a nivel mundial y tanto desde las esferas políticas como de los movimientos sociales se estaban impulsando para trabajar hacia una Sociedad de la Información para todos y todas. Aunque, como hemos analizado, facilitar el acceso físico a las tecnologías no es el único requisito para garantizar la superación de las desigualdades que la Sociedad de la Información genera, sí que es necesario para minimizar sus efectos, especialmente entre las poblaciones y los colectivos que más dificultades pueden tener. Aún hoy en día, los datos relacionados con la conectividad de países y de colectivos (mujeres, poblaciones en zonas rurales, rangos de edad, etc.) son variables que siguen recogándose y analizándose mundialmente para valorar el nivel de desarrollo.

(2) Fomento del voluntariado en el Punto Ómnia

Un segundo ejemplo de decisión tomada desde la Comisión del Ómnia y con impacto en el funcionamiento del Punto Ómnia fue la de fomentar la presencia de personas voluntarias en el Punto Ómnia.

El voluntariado es uno de los pilares en los que se basa el funcionamiento de la Escuela de personas participantes La Verneda- Sant Martí, por lo tanto, acordar extender el voluntariado al Punto Ómnia fue aplicar una acción coherente con el planteamiento metodológico recogido en el proyecto educativo de la entidad. Igualmente, y al igual que sucede con las personas que realizan voluntariado en la entidad, se buscaba potenciar un voluntariado heterogéneo con perfiles de personas muy diferentes. Especialmente se buscaba promocionar la presencia como voluntarias de personas que iniciaron su proceso de alfabetización mediática en el propio Punto, conjuntamente con la participación de personas procedentes de las ingenierías de telecomunicación o informática, graduados en comunicación o profesionales de la educación.

Contar con personas voluntarias facilita, por un lado, el hecho que pueda darse una amplitud horaria como la que se ofrece en el Punto. Eso aumenta exponencialmente las posibilidades de abertura del Punto, más allá de la jornada laboral que puede cubrir la persona dinamizadora contratada por el Programa. Las condiciones negociadas del actual programa Ómnia establecen la jornada laboral de la persona dinamizadora en 36h semanales, que incluyen las horas de planificación, gestión administrativa y mantenimiento del Punto, fijadas en 6-8h semanales. Así, contando sólo con la jornada del dinamizador, un Punto Ómnia puede abrir una media de cinco horas diarias. Están lejos de las 12 horas diarias que abre el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora. De esta forma, los horarios de funcionamiento del Punto permiten romper con las barreras de accesibilidad de aquellas personas con horarios incompatibles con las ofertas formativas en tecnologías existentes.

Pero la inclusión del voluntariado tiene impactos en el Punto Ómnia que van más allá de facilitar el acceso y que repercuten directamente en el planteamiento metodológico del Punto. Por un lado, la presencia de voluntariado en el Punto permite recoger, canalizar y dar respuestas a las demandas procedentes de las propias personas participantes expresadas en los diferentes espacios formativos que diariamente se llevan a cabo. En este sentido, las personas voluntarias actúan de altavoz de las demandas que se realizan en el Punto y las transmiten al órgano de participación – la propia Comisión del Ómnia- responsable de darle solución. Al ser muchas y muy diversas las personas participantes del Punto, las posibilidades de

recoger las demandas aumentan y la responsabilidad no recae únicamente en la persona dinamizadora. Igualmente, al ser más las personas que están pendientes de recoger y llevar a la Comisión las diferentes demandas expresadas por las personas participantes, aumentan las posibilidades de que éstas lleguen realmente a la Comisión y puedan ser trabajadas y debatidas.

Por otro lado, el voluntariado facilita que se generen interacciones de aprendizaje con las personas participantes. Estas interacciones son especialmente importantes cuando se originan entre personas voluntarias que han superado el proceso de alfabetización mediática y las propias personas participantes. En los siguientes apartados se analizará más en profundidad las repercusiones metodológicas y de aprendizaje de este punto.

(3) Elaboración de los criterios de funcionamiento del Punto Ómnia

El funcionamiento del Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora está regulado por un conjunto de directrices que son el resultado de un proceso de decisión que finaliza con su aprobación por el Consejo de Centro de la propia Escuela.

Todas y cada una de los criterios recogidos tienen su origen en situaciones reales acontecidas en los espacios de formación del Punto Ómnia -ya sea en las horas de autoformación, sesiones de introducción o grupos de trabajo- relacionadas con el uso de los ordenadores, las normas mínimas de funcionamiento o los criterios de navegación por Internet. Por ejemplo, ¿cómo se regula el acceso a la sala para que el uso de los ordenadores por parte de personas participantes sea el más igualitario y equitativo? o ¿cómo fomentamos un uso educativo de las tecnologías por encima del uso de ocio de éstas (juegos, chats, etc.)?, o ¿podemos vetar el acceso y uso de la sala a alguna persona que consulte páginas que atentan contra los derechos humanos, base del proyecto educativo de la escuela?

Todas estas situaciones, y muchas otras, se plantean en la Comisión del Ómnia, donde tienen lugar intensos debates entre personas participantes, colaboradoras y dinamizadora para establecer una respuesta coherente a la situación o demanda planteada. Fruto de los debates acontecidos, se generan criterios que buscan regular el uso y acceso al Punto entre las personas participantes para su correcto

funcionamiento. El objetivo de estos criterios no es vetar o dificultar el acceso a las personas participantes sino, todo lo contrario, buscar fórmulas para que el Punto Ómnia sea realmente un espacio abierto, coherente con el proyecto educativo de la Escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí donde se enmarca, y especialmente dirigido a las personas que más dificultades pueden tener en el acceso y uso de las tecnologías.

A ver, eso solo se hace aquí. Ya te digo, en las escuelas que he estado yo, los ordenadores van con código, no se puede entrar nada más en las horas de clase. Y aquí es un aula abierta a todo el mundo. Precisamente por eso me gusta. ¿Por qué? No es porque puedas venir aquí y conectarse a Internet gratis... a ver si me entiendes. Es porque puedes venir aquí, puedes aprender, no te cuesta un duro y la gente que viene, viene porque le interesa. (RVP06/02:121-125)

Como el Punto Ómnia es un espacio dentro del proyecto educativo de la Escuela, y el espacio de la Comisión del Ómnia no es un espacio de decisión, sino de participación; la propia Comisión acuerda extender el debate a todas las personas participantes de la escuela a través de su presentación en el Consejo de Centro. De esta forma, no sólo se promueve la participación e inclusión de más argumentos procedentes de personas no únicamente vinculadas al Punto Ómnia, sino que se busca darles validez y universalidad.

Actualmente, y a propuesta del propio Consejo de Centro, los criterios consensuados están expuestos públicamente en el Punto Ómnia, tanto en el espacio físico (puerta, paredes y espacios entre ordenadores) como en el espacio virtual (escritorio de los ordenadores). De esta forma, pueden ser consultados por todas las personas que atienden el Punto, además de reforzar las respuestas dadas por las personas participantes, colaboradoras y dinamizadora ante una situación que vulnera cualquiera de los principios acordados.

(4) Generación de un campus virtual propio

El desarrollo de un campus virtual de aprendizaje propio de la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí que cumpliera con el objetivo de facilitar el acceso a la educación básica a todas las personas en cualquier momento y lugar, superando así las barreras de espacio y tiempo para que todo el mundo que tenga ordenador

en casa pueda seguir formándose cuando lo decida (Ágora, 2005a) es, quizás, uno de los acciones promovidas desde la Comisión del Òmnia que mejor muestra los resultados de una alfabetización mediática participatoria en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora, es decir, de una apuesta por el uso de las tecnologías para generar una producción social que permita el desarrollo del conocimiento, la interactividad y el diálogo entre personas adultas en procesos de alfabetización mediática.

Eran muchas las personas que querían encontrar on-line el espacio de aprendizaje y de participación que representa la Escuela de personas adultas de La Verneda- Sant Martí. En un momento en el que el acceso y el uso de las tecnologías en la entidad empezaban a consolidarse, la demanda de extender las posibilidades de aprendizaje y de participación más allá del espacio físico de la escuela era expresada no sólo por las personas voluntarias y participantes del Punto Ómnia sino también por personas participantes en otros procesos educativos que se daban en la Escuela de personas adultas La Verneda- Sant Martí. Recogiendo todas estas demandas, la Comisión del Òmnia plantea desarrollar un campus virtual propio que respondiese a las necesidades y demandas de las personas adultas en procesos básicos de formación: un espacio virtual en el que no sólo se pudiese acceder desde la distancia a los contenidos que se estaban dando en las clases, sino que también permitiera hacer llegar la voz de estas personas a los diferentes espacios de gestión y participación.

El diseño, desarrollo e implementación de este campus virtual fue posible gracias a la coordinación del proyecto europeo *ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*²⁸ y a la participación en el proyecto del Plan Nacional de I+D+IAPADIS: *Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para*

²⁸*ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe* (2003-2005). Proyecto europeo enmarcado en la acción Minerva del Programa Sócrates. DG de Educación y Formación. Comisión Europea. La coordinación de este proyecto fue realizada por la Asociación de personas participantes Ágora y contó con la participación directa de entidades relacionadas con la educación de personas adultas en otros seis países europeos: Bfi–Steiermark (Austria), Inforef (Bélgica), Integra Association (Bulgaria), Ed–Consult (Dinamarca), Soros Education Centre Foundation (Rumania) y CFL, Centre For Flexible Learning (Suecia). Sus objetivos fundamentales fueron: (1) crear una plataforma virtual de aprendizaje que permita a cualquier escuela de personas adultas generar su propio campus virtual; (2) contribuir a la creación de un espacio virtual educativo europeo que respondiese a las necesidades de la educación básica de personas adultas y que permitiese la inclusión de los grupos socialmente desfavorecidos; y (3) aprovechar las TIC para contribuir a alcanzar los objetivos de la educación para todos y todas. Más información en: <http://www.basicampus.net/>

*personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre de las personas mayores*²⁹.

En ambos proyectos, el diseño del campus (ABE Campus) y su mejora (APADIS) tienen en cuenta tanto las aportaciones teóricas relevantes en el ámbito de la educación de las personas adultas y las tecnologías como las actuaciones educativas de éxito ya existentes sobre la implementación de campus virtuales de aprendizaje. Es decir, se prioriza la conexión entre la teoría y la práctica.

Pero quizás, el aspecto más innovador de ambos proyectos es que los resultados se desarrollaron con la participación activa de todas las personas miembros de la Escuela y susceptibles de utilizar el campus virtual: educadores y educadoras, personas expertas en la aplicación educativa de las tecnologías y, sobre todo, personas participantes en procesos de educación básica de personas adultas, sea directamente vinculados a la alfabetización mediática que se lleva a cabo en el Punto Ómnia, sea en otros espacios educativos de la escuela.

Su vinculación se llevó a cabo a través de su inclusión en una comisión mixta de trabajo formada por personas representantes de cada uno de los colectivos implicados en el proyecto. A través de estas comisiones mixtas, los miembros de la comunidad educativa participaron en:

- La toma de decisiones en todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo tecnológico y la implementación en la entidad del campus virtual de aprendizaje.
- La formación desarrollada para acompañar la implementación del campus virtual de aprendizaje en la entidad.
- La evaluación de los resultados, del proceso formativo y del desarrollo tecnológico.

De esta forma, la participación de las personas adultas no se resumió únicamente a la fase de testeo y evaluación de los principales resultados, lo habitual en otros proyectos tecnológicos, sino que se llevó al desarrollo de todo el proyecto: desde su diseño, desarrollo e introducción en la entidad, hasta su evaluación final (López, 2013; Pulido, 2011).

²⁹*APADIS: Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre de las personas mayores.* Solicitud de convocatoria de subvenciones para proyectos de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica. Plan Nacional de I+D+I 2004-2007. Programas Nacionales de Tecnologías para la Salud y el Bienestar y de Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Más información en: http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/apadis_web/home.html

Se generó, así, el primer entorno virtual de aprendizaje creado no pensando EN sino CON las personas de uno de los ámbitos más marginados de la formación online: la educación básica de personas adultas (personas en niveles iniciales de alfabetización funcional y/o digital). Además del desarrollo de la herramienta tecnológica se sistematiza una metodología para el acceso, inclusión, participación y empoderamiento de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática en el diseño de tecnologías de aprendizaje (López, 2013).

Este diseño metodológico parte del mismo funcionamiento que lo hace el Punto y la propia Escuela: superar la creencia que personas “expertas” no pueden trabajar y cooperar con los usuarios finales que utilizan el software. Gracias al diálogo igualitario que se genera entre todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa puede asegurarse no invertir grandes cantidades de esfuerzo personal y económico en la realización de entornos tecnológicos para que después no sean utilizados.

Hoy, el Campus Virtual se ha migrado al sistema de gestión de cursos de tecnología abierta conocido como Moodle³⁰. Al ser un sistema con tecnología abierta, son muchas las personas y organismos que permiten mejorarlo de forma continuada. Paralelamente, el uso de Moodle no está reñido con la aplicación de la metodología del aprendizaje dialógico propio de nuestra comunidad, por lo que se decidió su migración. El actual campus virtual de la escuela se está aplicando ya con regularidad en los cursos de educación más formal de la Escuela. Sesiones de formación en Moodle y otras herramientas tecnológicas avanzadas en el diseño e implementación de entornos virtuales de aprendizaje inclusivos (Inclusive Learning Design Environments, ILDE en sus siglas en inglés) acompañan su desarrollo entre personas voluntarias y participantes de la entidad³¹.

³⁰ Más información sobre este sistema de gestión del conocimiento en <http://moodle.org/about/>

³¹ Estas sesiones de formación en herramientas tecnológicas avanzadas para el desarrollo e implementación de entornos virtuales de aprendizaje inclusivos se está llevando a cabo en el marco del proyecto europeo *METIS: Meeting teachers' co-design needs by means of Integrated Learning Environments*. (2012-2014) KA1: Information and Communication Technologies. Transversal Programme. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission. El proyecto europeo METIS tiene como principal objetivo incidir en la mejora de las prácticas educativas que se llevan a cabo en diferentes centros educativos, ofreciendo herramientas tecnológicas de alta calidad que ayudan en la planificación y diseño de las clases. En este sentido, METIS busca analizar la viabilidad y posibilidad en la aplicación de estas herramientas tecnológicas en tres sectores educativos específicos: educación para adultos, formación profesional y educación universitaria. Más información en: <http://metis-project.org/index.php/es/> (consultada en octubre de 2013).

(5) Promoción del proyecto de Escuela informatizada

Paralelamente al diseño e implementación del campus virtual de la Escuela, desde la Comisión del Òmnia se promovió la propuesta de crear una Escuela totalmente tecnológica para que todas las personas adultas en procesos de formación en la escuela pudiesen no sólo acceder y utilizar las tecnologías, ya fuese dentro o fuera de la escuela, sino incorporarlas como una herramienta más en su aprendizaje diario. La propuesta de la comisión del Òmnia, reafirmada por el Consejo de Centro, implicó ampliar la red de conexión a Internet a todas las aulas, la instalación de ordenadores desde los que conectarse a Internet, la dotación de ordenadores portátiles y proyectores y la incorporación y uso de pizarras digitales interactivas a toda la Escuela.

Una pizarra digital interactiva (PDI) es un sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador, un video-proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar en una superficie interactiva contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo. Se puede interactuar directamente sobre la superficie de proyección, permitiendo escribir directamente sobre ella y controlar los programas informáticos con un puntero (a veces incluso con los dedos)³².



Descripción: uso de la PDI en una clase de la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí

³² Definición extraída de <http://www.pangea.org/peremarques/pdigital/es/pizinteractiva.htm>. Consultada en Agosto de 2013.

Actualmente la Escuela cuenta con cinco PDI que permiten una nueva aproximación a las tecnologías. Sin embargo, y como se ha apuntado en la descripción de los conceptos de fractura digital y de alfabetización mediática, el dotar únicamente de tecnología no garantiza el acceso y uso de la tecnología ni, mucho menos, la adquisición de las otras dimensiones necesarias para considerar a una persona alfabetizada mediáticamente. Es un elemento necesario pero no el único para conseguir una apropiación y uso de las tecnologías por parte de cualquier persona.

En este sentido, la dotación tecnológica debe ir acompañada de una metodología de aprendizaje que potencie no sólo la dimensión instrumental sino también el sentido de las personas para que éstas quieran y puedan incorporarlas en su formación y cotidianeidad. Si no existe esa metodología de aprendizaje, la pura dotación de tecnología no ayuda a crear el sentido, el por qué debe utilizarse.

Esta misma argumentación fue de la que partió la Comisión del Òmnia para proponer y planificar el proyecto de Escuela informatizada. Este proyecto extendía el uso de las PDI a todas las clases, empezando por las de alfabetización funcional:

Un dia a la setmana anaven a fer ordinador, un dia anaven 10 i un altre dia anaven 10 més. Però, a més a més a la classe, també ho fèiem. (...) Teníem un ordinador amb la pissarra digital a la classe, llavors el posàvem i ho veien tots els altres participants, no era un sol; un feia el dictat però els altres participaven; perquè quan aquell estava fent la paraula, se li donava l'oportunitat de que algú el corregís: "no, que no va amb v, has de posar-ho amb b", per exemple. I no era copiar, era que tots fèiem el dictat alhora. (RVP02/04:78-83)

[Un día a la semana íbamos a hacer ordenador, un día íbamos 10 y otro día íbamos 10 más. Pero, además, en la clase, también lo hacíamos. (...) Teníamos un ordenador con la pizarra digital en la clase, entonces lo poníamos y lo veían todas las otras participantes, no era uno sólo; uno hacía el dictado pero las otras participábamos; porque cuando aquel estaba haciendo la palabra, se le daba la oportunidad de que alguien le corrigiese: "no, que no va con v, tienes que ponerlo con b", por ejemplo. Y no era copiar, era que todos hacíamos el dictado a la vez. (RVP02/04:78-83)]

En las clases las PDI se incorporan en las explicaciones de la persona colaboradora, permite la realización de actividades más interactivas, la exposición de trabajos, entre otras actividades. De esta forma, se incrementa más si cabe la motivación y la

participación de las personas en sus propios procesos formativos al permitir incorporar sus inquietudes y aportaciones de forma más inmediata.

En estos años de trabajo con las PDI y el campus virtual de la Escuela se ha conseguido incorporar plenamente las TIC en la formación a lo largo de la vida de personas adultas en situación de exclusión social incorporando la selección y el análisis de la información propios de una Sociedad de la Información para Todos y Todas. El uso de las TIC no sólo se ha incrementado exponencialmente sino que se han multiplicado las posibilidades y los recursos didácticos que ofrecemos.

De esta forma, se genera un mayor dinamismo y participación en las clases ya que muchas de las dudas y preguntas pueden obtener una respuesta inmediata. La persona colaboradora pierde así su papel protagonista y tiene que adaptarse a otra función: crear un entorno de aprendizaje dinámico donde se potencie el trabajo en equipo. Dejan de ser los únicos que aportan conocimiento. Los conocimientos de todos los que contribuyen deben ser considerados. Todas las decisiones que afectan al grupo necesitan ser tratadas por medio de la discusión y del consenso. Por otro lado, las personas participantes pasan a ser los productores de su educación y no meramente consumidores. Esto intensifica el proceso de aprendizaje en dos aspectos fundamentales: motivación y creación de sentido. Con estos ingredientes es fácil que las personas participantes se animen a continuar ampliando aprendizajes fuera de la escuela, regresando o entrando por primera vez en el sistema educativo continuado.

Pero el uso de las PDI va más allá de las clases y actualmente se utilizan también en las actividades culturales promovidas por la entidad (mesas redondas, video-fóruns, conferencias, etc.) e incluso en los espacios de gestión y de decisión de la entidad. La realización de reuniones y asambleas virtuales con otras entidades educativas; el desarrollo de reuniones operativas para la planificación de eventos a partir del trabajo sobre documentos que se van retocando y ampliando con las aportaciones de los presentes en la reunión; la toma de actas a la vista de las personas asistentes que permite completar y consensuar lo dicho; el mostrar públicamente orden del día, actas y presupuestos, etc. son algunos ejemplos de acciones incorporadas en el desarrollo normal de las reuniones que se llevan a cabo a partir de esta herramienta.

(6) Participación en proyectos europeos en tecnologías del máximo nivel científico

El proceso de participación educativa de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática ha venido marcado por cuatro grandes fases dentro de la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí. El primer paso vino de la mano de la gestión del Punto Ómnia a través de la Comisión Òmnia. El segundo paso, de explosión, estuvo en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación del campus virtual de aprendizaje de la Escuela con la inclusión de estas personas en el proyecto a través de la comisión mixta. Posteriormente, el proyecto de escuela informatizada ha significado la consolidación de este modelo a toda la escuela.

Actualmente, la cuarta fase, de expansión, la tenemos en la participación directa de las propias personas adultas en procesos de alfabetización mediática en los proyectos europeos de investigación centrados en tecnologías del nivel del Programa Marco de Investigación o del programa Life Long Learning, ambos promovidos por la Comisión Europea.

De 11:30 a 13:30h estamos haciendo el Life. El Life es un proyecto europeo para ayudar a la gente que lo necesite. Por ejemplo, ayudarle a hacer cualquier cosa que ella no puede hacer sola, una persona mayor, por ejemplo, ayudarle a comprar, ayudarle a ir a la peluquería, ayudarle a bueno... llevarla y traerla. De todas formas este programa es ayudar a hacer algo una parte y la otra. Yo no le voy a pedir a una persona mayor que me ayude a algo, porque esto no, pero con alguna otra persona más joven, entonces sí que te puedes ir de caminatas, o que te vengán ayudar a cambiar una luz y tú puedas, yo que sé, ayudarlas con Internet, con el PowerPoint, por ejemplo, si a ellos les interesa y bueno, muchas más cosas. (RVP07/10:26-39)

En este sentido, la Asociación de personas participantes Ágora ha coordinado dos proyectos europeos específicamente centrados en tecnologías, *DIMELI: Dialogical Media Literacy*³³ y el arriba mencionado *ABE Campus: Virtual Adult Basic Education*

³³ (2002-2004) *DIMELI: Dialogical Media Literacy*. Proyecto europeo enmarcado en la acción E-Learning. DG de Educación y Formación. Comisión Europea. La coordinación de este proyecto fue realizada por la Asociación de personas participantes Ágora y contó con la participación directa de entidades relacionadas con la educación de personas adultas en otros tres países europeos: C.E.S.E.P., Centre Socialiste d'Education Permanente (Bélgica), Wyższa Szkoła Zarządzania w Czestochowa (Polonia) y Tulossilta Oy (Finlandia). DIMELI tenía como principal objetivo experimentar el aprendizaje dialógico en el ámbito de la alfabetización mediática, así como fomentar el análisis crítico entre personas de diferentes orígenes culturales a nivel europeo. Los resultados

Communities in Europe. Además, ha participado como entidad socia en siete proyectos del programa Lifelong Learning³⁴ y dos proyectos del Programa Marco de Investigación³⁵.

A través de su participación en todos estos proyectos de tecnologías, las personas participantes en procesos de alfabetización mediática hacen llegar su voz directamente a las instituciones (universidades, centros de investigación o empresas) responsables del desarrollo de contenidos tecnológicos. Conjuntamente, participantes y desarrolladores llevan a cabo proyectos tecnológicos que, al estar basados en demandas reales de las personas que acabarán utilizando esos productos (los end-users), garantizan el éxito final de los resultados obtenidos:

A nivel social, esta es la gran prueba de la superación de la brecha digital a través de la alfabetización digital desde el aprendizaje dialógico. La participación en los proyectos del séptimo marco (...) la exigencia de que las personas desde el día a día también tienen muchas cosas que decir a ese nivel de investigación y eso se genera desde el Òmnia de Ágora (...) consiguen que personas que están más en la investigación tecnológica conozcan y experimenten la importancia que tiene para la investigación el hecho de contar con las personas participantes adultas en esos procesos, de evaluación de los productos que se dan y cómo su voz es más importante que un simple test. Cuanto más se las incluye, mejor salen los proyectos, tienen más éxito. (ED05/10:124-131)

Mediante la Comisión del Òmnia, personas tradicionalmente excluidas de los ámbitos de participación en TIC están decidiendo y gestionando sobre todos aquellos temas que tienen que ver con el día a día del Punto. Se convierten, así, en

obtenidos se recopilaron en un manual de buenas prácticas para que pudiese ser utilizado por profesionales dentro del ámbito de la educación de personas adultas.

³⁴Los proyectos europeos pertenecientes al programa Lifelong Learning en los que la Asociación de personas participantes Àgora ha participado son: (2012-2014) **METIS: Meeting teachers' co-design needs by means of Integrated Learning Environments**. KA1. Lifelong Learning Programme; (2009-2011) **CONNECT: virtual communities and social learning**. KA1. Lifelong Learning Programme; (2007-2009) **Tra.C.I.E Training Citizenship and Intercultural Education: methods and resources for adult learning**. Lifelong Learning Programme. Grundtvig 1;(2007- 2009) **CLAN: Continuous Learning for Adults Needs**. Lifelong Learning Programme. Grundtvig 1; (2007-2009) **E-AIDS: An e-learning environment for HIV/AIDS education**. Lifelong Learning Programme. Grundtvig 1;(2005-2007) **Opendock:Open and shared materials repository for e-learning in VET**. Leonardo da Vinci Action of Socrates Programme; (2002-2004) **DERI: Interactive Relations and Development of Employability**. Grundtvig 1 Action of Socrates Program; y (2002-2004) **MOLIE: Mentoring On Line in Europe**. Grundtvig 1 Action of Socrates Program.

³⁵Los proyectos del Programa Marco de Investigación en los que la Asociación de personas participantes Àgora ha participado son: (2011-2013) **Life 2.0: Innovative geolocalised product services to support elderly people's independent living**. CIP ICT-PSP Programme. European Commission y (2009-2011) **TENCompetence: Building the European Network for Lifelong Competence Development**. Integrated Project. IST Programme. European Commission.

protagonistas de la realidad en la que están participando. Igualmente, canalizan las demandas de las demás personas que atienden el Punto.

7.2. INTERACCIONES DE APRENDIZAJE Y DIÁLOGO IGUALITARIO

7.2.1. Fomentando las interacciones en el aula entre las propias personas adultas en procesos de alfabetización mediática

Fomentar las interacciones (Vygotsky, 1996) con el objetivo de que todo el mundo aprenda de y sobre tecnologías, independientemente del nivel de partida de la persona que llega, es una de las claves en el planteamiento metodológico del Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora.

Para ello, y desde los inicios del Punto Ómnia, la Comisión del Ómnia optó porque cada ordenador fuese compartido por dos personas, con niveles y conocimientos sobre las tecnologías diferentes. A diferencia de lo que muchas teorías procedentes de la educación abogan, el objetivo al crear estos grupos heterogéneos era facilitar el compartir el conocimiento entre ambas personas; es decir, que la persona que tenga un (mayor) conocimiento sobre las tecnologías ayude a la otra persona a avanzar. De esta forma, se fomenta el aprendizaje de ambas personas: la persona que inicialmente sale con menor conocimiento de partida, aprende; pero también la persona que enseña, aprende:

El trabajar dos personas en el mismo ordenador ayuda a compartir los conocimientos. Porque estar delante de un monitor con una persona, sobre todo con una persona que se deja compartir los conocimientos muy bien, pues es una satisfacción. Además, a mí me va muy bien, porque estás mirando el monitor y lo que tú no estás viendo, te está diciendo el compañero: "mira, aquí, no ves que es éste, el botoncito"... y ahí estás compartiendo conocimiento. Se ayudan unos a otros, esta es la palabra correcta. Y aprenden unos de los otros. Y aprenden a compartir, sobre todo. Aprender a compartir las cosas. Y lo que el dinamizador debe de tener en cuenta es que cuando vienen participantes que vienen con unas cosas que han descubierto en su casa y que le han hecho no sé qué y que si el trabajo que tú estabas haciendo o que habías dicho que había que hacer han hecho alguna cosa... bueno, pues que la enseñen a todos. (RVP01/04:227-237)

Pero, yendo más allá, el hecho de compartir ordenador entre dos personas con diferentes niveles genera, además, un mayor aprendizaje para las dos personas. Es decir, el hecho de aprender conjuntamente hace que no sólo ambas personas aprendan, sino que éstas aprendan más y de forma más rápida:

Luego lo que hago es también intentar que se sientan importantes en clase. O sea, no llegar yo allí y ser el jefe, no, allí los importantes son ellos. Y aprenden. Aprenden de los fallos que han hecho y de compartir esos fallos. Llegar allí y decir: "mira, si en este texto en lugar de haber hecho el fondo azul, lo hubieses hecho en rojo, te hubiese quedado mejor. Hubiera resaltado más" Compartiendo esos fallos entre ellos... como es su trabajo se dan más cuenta que si voy yo y le suelto allí el rollo en el encerado. (RVP06/06:43-48)

Esto es posible porque estas interacciones se producen entre personas que comparten un mismo contexto educativo y código lingüístico (Bernstein, 1998):

No és lo mateix que t'ho expliqui un igual teu, que tens al costat o que t'ho expliqui una persona [informàtica] que pot tenir més o menys destresa en explicar. Perquè segur que la persona que ho ha entès, al tenir el mateix llenguatge que tu, t'ho explicarà molt millor que jo, segur. (ED02/04:48-51)

[No es lo mismo que te lo explique un igual tuyo, que tienes al lado o que te lo explique una persona [informática] que puede tener más o menos destreza en explicar. Porque seguro que la persona que lo ha entendido, al tener el mismo lenguaje que tú, te lo explica mucho mejor que yo, seguro. (ED02/04:48-51)]

Físicamente, la sala donde se ubica el Punto Ómnia también está diseñada para fomentar las interacciones entre las personas que atienden la formación en el Punto. Los nueve ordenadores con los que cuenta el Punto Ómnia se encuentran situados en el centro de la sala y unos enfrente de los otros. Esta distribución permite que la persona participante esté acompañada constantemente por tres personas, la de ambos lados y la que tiene delante de ella:

El fet que els ordinadors estiguin un davant de l'altre doncs va bé perquè sempre va bé veure la cara de l'altre, perquè les cares diuen molt, encara que hi ha sempre que et poden enganyar, però jo trobo que està bé... no en línia. És com lo de la Taula Rodona de los Caballeros (...) tots som iguals. Llavors això és molt important, començant per la persona que ensenya, que es posa al nivell dels que està ensenyant, que això ja és bo perquè al estar al mateix nivell, doncs com que a l'altre també li és més fàcil d'anar... si tu et poses sempre al costat de la

persona, ja veuràs com l'altre persona com respon... podrà respondre millor, perquè l'estimules, l'estàs motivant i llavors doncs dona més. (RVP02/02:249-256)

[El hecho que los ordenadores estén uno delante del otro va bien porque siempre va bien ver la cara del otro, porque las caras dicen mucho, aunque siempre te pueden engañar, pero pienso que está bien... no en línea. Es como la Mesa Redonda de los Caballeros (...) todos somos iguales. Entonces esto es muy importante, comenzando por la persona que enseña, que se pone al nivel de los que está enseñando, que eso ya es bueno porque al estar al mismo nivel pues como que al otro también le es más fácil de ir... si tú te pones siempre al lado de la persona, ya verás como esa persona responde... podrá responder mejor porque la estimulas, la estás motivando y entonces da más. (RVP02/02:249-256)]

Además, el aula no es muy grande por lo que los ordenadores no se encuentran muy alejados unos de los otros y eso hace que se facilite el contacto con el resto de personas en el aula. De esta forma, cuando una persona viene por primera vez, no tiene por qué encontrarse ella sola delante de un aparato que no entiende, sino que puede preguntar al resto de personas participantes cualquier duda que le surja, recibiendo rápidamente un apoyo por parte de éstos:

La situación esta me parece perfecta. Porque precisamente lo que hemos comentado, pues ellos mismos, entre ellos mismos, se pueden comunicar. O con el de adelante. Y eso hace que se genere confianza unos con otros. Y lo digo con conocimiento de causa. Porque alguna vez cuando hemos ido por ahí, veo que el ordenador está de cara a la pared, y la gente está en el ordenador pero está viendo la pared. Y aquí yo lo veo esto perfecto. Lo seguiría poniendo igual. No lo cambiaría, ¿eh? Porque yo he visto en escuelas y ya te digo que no, que no funciona. Da muy mala sensación, que mires la pared. Porque cuando es algo que estás a aprender, eres una persona adulta, no te vas a poner a dar gritos con el de al lado, sino que quieres comentar lo que estás haciendo con el de al lado. Y eso es muy importante. Eso hace que la gente se sienta mucho mejor. Esa es la impresión que saco yo. (RVP03/02:143-152)

7.2.2. Fomentando las interacciones en el aula entre las personas adultas en procesos de alfabetización mediática y las personas voluntarias

Las interacciones de aprendizaje entre personas que comparten el mismo contexto educativo y código lingüístico se fomentan también a través del voluntariado que apoya en la impartición de las clases. Como ya se ha explicado, el Punto Ómnia funciona con voluntariado formado por diferentes perfiles y entre los que se potencia que haya también personas que se iniciaron en su día en el uso de las tecnologías como personas participantes.

Uno de los motivos por el que esto se potencia es, precisamente, porque al introducir personas que ya han pasado por el mismo proceso de aprendizaje saben qué es necesario explicar para responder a las demandas y necesidades formativas de las personas participantes, cómo explicar para que les llegue mejor y qué interacciones fomentar para que se dé un mayor y mejor aprendizaje:

En una classe vaig anar jo i un participant. Llavors me'n recordo que xerrant una mica per preparar com ho explicaríem doncs bueno... Jo havia estat en una classe de dinamitzador on ell estava de participant i llavors me'n recordo que ell m'explicava que, clar, que quan havia estat jo a la classe... ell veia molt que, quan jo explicava alguna cosa, ell veia qui ho estava entenent i qui no ho estava entenent en aquell moment. I em va dir que si ell hagués estat jo, que hauria estat molt més anant donant tombs per l'aula i anant mirant molt més a la gent per veure qui ho estava entenent o no i per què. (...)I bueno, després quan ell ha estat dinamitzant un grup de treball i així, llavors doncs ell coneix molt bé quals són les maneres de fer avançar a l'altra gent. (ED01/04:360-373)

[En una clase fui yo y un participante. Entonces me acuerdo que hablando para preparar cómo lo explicaríamos pues bueno... Yo había estado en una clase de dinamizador donde él estaba de participante y entonces me explicaba que yo en la clase... él veía mucho que, cuando yo explicaba algo, él veía quién lo estaba entendiendo y quién no lo estaba entendiendo en ese momento. Y me dijo que, si él hubiese sido yo, habría estado más paseándose por el aula y mirando más a la gente para ver quién lo estaba entendiendo o no y por qué. (...) Y bueno, después cuando él ha estado dinamizando un grupo de trabajo o así, él puede conocer muy bien de qué forma hacer avanzar a las otras personas. (ED01/04:360-373)]

Este plano de igualdad entre personas voluntarias y personas participantes facilita también el flujo inverso que fomenta la participación. Es decir, que la relación de igualdad y proximidad entre personas participantes y voluntarias es también uno de los elementos que permite que fluyan las demandas procedentes de las propias personas participantes hacia la Comisión del Òmnia. El nexos que hace esto posible son, precisamente, las personas voluntarias y, especialmente, aquellas que también se iniciaron en su día como personas adultas en procesos de alfabetización mediática.

7.2.3. Diálogo igualitario como base de las interacciones de aprendizaje

El aprendizaje en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora es posible porque se fomentan las interacciones de aprendizaje entre personas participantes y voluntarias, y éstas son posibles porque están basadas en uno de los principios clave del aprendizaje dialógico: el diálogo igualitario (Flecha, 1997).

Como ya hemos definido, el diálogo es igualitario si se aportan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder (Habermas, 1999). De esta forma, se establece una comunicación horizontal en la que nadie es superior a nadie, generando una atmósfera de respeto e igualdad al que todo el mundo puede y quiere contribuir. Además, al basarse en el diálogo igualitario y en pretensiones de validez, se superan dinámicas tradicionales basadas en posiciones de poder, ya que todas las personas que participan en el diálogo tienen las mismas oportunidades para poder expresarse:

La forma d'ensenyar és molt diferent. Jo vinc d'una empresa privada i els cursos que dono són per enginyers, cursos tècnics. Llavors és com una lluita de poder perquè clar, tens davant a vint persones que tenen una qualificació universitària rellevant. Són directores d'empresa... tenen una qualificació, i clar, tu vas allà a explicar-los una cosa que ells no saben. Però ells no poden demostrar que no la saben. Llavors constantment t'estan demostrant que ells saben molt. (...) Aquí a l'escola tens vint persones i tot el món és diferent. Si que tens gent que entra en aquestes lluites, però en un clima de diàleg, totes aquestes lluites, entre tots els alumnes... que aquesta és la clau... o sigui, no sóc jo com a professor el que controla els alumnes que es volen pujar, són els altres alumnes qui ho fa i és

gràcies a aquest entorn de diàleg que es genera pels participants. (ED04/10:64-85)

[La forma de enseñar es muy diferente. Yo vengo de la empresa privada y los cursos que doy son para ingenieros, cursos técnicos. Entonces claro, es una lucha de poder porque claro, tienes delante a veinte personas que tienen una calificación universitaria relevante. Son directores de empresa... tienen una calificación y claro, tu vas allí, a explicarles una cosa que ellos no saben. Pero ellos no pueden demostrar que no la saben. Entonces constantemente te están demostrando que ellos saben mucho (...) Aquí en la escuela tienes veinte personas y todo el mundo es diferente. Si que tienes personas que entran en estas luchas, pero en un clima de diálogo, todas estas luchas... y esa es la clave... o sea, no soy yo como profesor el que controla a todos los alumnos que se quieren subir, son los otros alumnos quien lo hacen, y es gracias a este entorno de diálogo generado por los participantes. (ED04/10:64-85)]

Como refleja la cita, la superación de las posiciones de poder y el establecimiento del diálogo igualitario no se produce sólo entre las personas participantes, sino que en esta dinámica también se hace extensible a la persona voluntaria o dinamizadora que es responsable de la dinamización del Punto en ese momento. Es decir, que el diálogo igualitario se da tanto entre personas participantes como entre personas participantes y la persona voluntaria o dinamizadora.

Además, al establecerse una situación de igualdad y horizontalidad entre persona dinamizadora, voluntariado y personas participantes, la responsabilidad en el mantenimiento de que esa situación se genere y se mantenga en todo momento es de todas ellas, y no sólo de la persona dinamizadora o voluntaria:

Els participants t'ajuden, t'ho posen tot molt fàcil, perquè la gent que porta més temps a l'escola això ho tenen molt interioritzat i saben que si entre tots fem una miqueta, doncs tot va com molt fluït i ells són els responsables d'aquesta fluïdesa: el col·laborador i els participants, tots. Es crea una complicitat que es nota molt: en cap moment hi ha una paraula fora de to, en cap moment hi ha una paraula més alta... però en el moment que n'hi ha, la gent que té més experiència en el sistema ho desactiven. Llavors, el que està fent servir moltes vegades llenguatge soez, doncs de seguida la gent el para. No salten amb mala llet, però el para. Llavors aquesta persona que comença el curs com molt agressiva, acaba com una bassa d'oli. (ED04/10:97-106)

[Los participantes te ayudan, lo hacen todo muy fácil, porque la gente que lleva más tiempo en la escuela esto lo tienen muy interiorizado y saben que si todos ponemos un poco, pues va todo más fluido y ellos son los responsables de esa fluidez: el colaborador y los participantes, todos. Se crea una complicidad que se nota mucho: en ningún momento hay una palabra fuera de tono, en ningún momento hay una palabra más alta... pero en el momento que la hay, la gente que tiene más experiencia en el sistema la desactivan. Entonces, el que utiliza lenguaje soez, de seguida la gente le para. No saltan con mala leche, pero le paran. Entonces, esta persona que comienza el curso como muy agresiva, acaba la mar de tranquilo. (ED04/10:97-106)]

Un funcionamiento que parte del diálogo igualitario rompe necesariamente, y como consecuencia, con la tradicional concepción de la educación basada en una dicotomía profesor y alumno. Esa concepción se basa en una lucha de poderes donde el profesor, que tiene el poder (no necesariamente el conocimiento) y al que se considera el experto impone su saber (Chomsky, 2001a; Chomsky 2001b, Freire, 2000) a un alumno, que no tiene poder y que, por lo tanto, debe aprender lo que le viene impuesto por el profesor:

Yo no encuentro diferencia ninguna entre los educadores y los participantes. O sea, yo encuentro que trabajamos conjuntamente, el educador y el participante mediante el diálogo pues los profesores y los alumnos nos sentimos igual, no hay diferencias. (GD105/10:20-22)

El diálogo igualitario que potencia las interacciones entre persona dinamizadora, voluntariado y participantes genera conocimiento en la línea de lo que nos aporta Lévy con su concepto de inteligencia colectiva (1997); es decir, un conocimiento que está continuamente en elaboración y que no es producto únicamente de una persona o colectivo, sino que es el resultado de la interacción entre las diversas personas que forman parte de él. Este concepto de inteligencia colectiva de Lévy (1997), y a diferencia de los argumentos presentados por el pensamiento postmoderno de Baudrillard (2002, 2001, 1991), Virilio (1999), o Sartori (2002) analizados, supera la idea de que el acceso al saber está monopolizado por unas elites, sino todo lo contrario, se generan dinámicas en las que también las personas dinamizadoras aprenden:

A les classes de l'Òmnia doncs també aprens moltes coses. Bueno, són coses que igual no sé, amb el Word, amb l'Excel, o a Internet o el que tu vulguis, són

coses que igual tens molt per la mà. Però que tu, quan et poses en un curs de formació, doncs sempre surten coses. I sempre surt alguna idea d'algun participant de: "com es podria fer això" I tu no tens ni idea en aquell moment de com fer-ho: ho has de mirar, ho has de buscar, ho has de trobar o igual ho contesta algú que està al costat i ho ha vist d'alguna manera. Llavors, en aquest sentit depèn molt de l'actitud que un tingui: si tu entres en una classe pensant que tu ets el que saps de word, excel, Internet o lo que vulguis no aprendràs res. I si et diuen: "ai, com es fa això?" Tu no ho saps i diràs: "no, no es pot fer". En canvi, depèn de quina actitud tu tinguis, doncs si que tu podràs aprendre moltes coses si assumeixes que hi ha moltes coses que no saps. (ED01/04:248- 258)

[En las clases del Òmnia pues también aprendes muchas cosas. Bueno, son cosas que igual no sé, con el Word, el Excel o en Internet o lo que tú quieras, son cosas que igual tienes muy por la mano. Pero que tú, cuando te pones en un curso de formación, pues siempre salen cosas. I siempre sale alguna idea de algún participante de: ¿Cómo se podría hacer esto? Y tú no tienes ni idea en ese momento de cómo hacerlo: lo tienes que mirar, buscar, encontrar o igual alguien que está al lado lo ha visto de alguna forma. Entonces, en este sentido, depende mucho de la actitud que uno tenga: si tú entras en una clase pensando que tú eres el que sabe de Word, Excel, Internet o lo que quieras, no aprenderás nada. Y si te dicen: "Ay, ¿cómo se hace esto?" y tú no lo sabes dirás: "No, no se puede hacer". En cambio, dependiendo de cuál sea tú actitud, entonces sí que podrás aprender muchas cosas, si asumes que hay muchas cosas que no sabes. (ED01/04:248- 258)]

Un ejemplo claro de cómo llega a romperse esta concepción tradicional de la educación, permitiendo un acceso al conocimiento no exclusivo de las elites, lo tenemos en el lenguaje utilizado en el Punto Ómnia para explicar los contenidos tecnológicos. Tal y como Bernstein explica en la Teoría de los códigos (Bernstein, 1998), el uso de un código lingüístico elaborado por parte de la persona dinamizadora y voluntaria podría establecer barreras al aprendizaje de las personas participantes que se están alfabetizando mediáticamente. Sin embargo, al introducir la dimensión del diálogo igualitario consigue variar la forma (que no el contenido) en el cuál los conceptos tecnológicos son introducidos:

El fet de tenir gent de diferents perfils si que m'ha ajudat a evolucionar a mi mateix, a evolucionar cap a una forma d'explicar-me molt diferent (...) els tècnics tenim un llenguatge determinat ... i potser també evolucionar trencant la idea

aquesta de que tu ets el que controles i davant tens gent que no controla, sí que hi ha com una evolució a que tu estàs equivocat... perquè tu tens uns coneixements determinats igual que una altra persona pot tenir d'altre tipus i que tu no estàs per sobre dels seus coneixements. (...) fa sis anys jo explicava les coses de forma més infantil, perquè pensava: "no tenen ni idea, no han utilitzat mai un ordinador, com li explico?" ... però fa que vegis que, encara que vagis a saco parlant, encara que utilitzis llenguatge tècnic o el que sigui, si no saben, aixequen la mà perquè li expliques i et diuen "és que d'això no m'estic enterant" i tu automàticament canvies el xip. (ED02/12:53-63)

[El hecho de tener diferentes perfiles sí que me ha ayudado a evolucionar a mí mismo, a evolucionar hacia una forma de explicarme muy diferente (...) los técnicos tenemos un lenguaje determinado... y quizás también evolucionar rompiendo con la idea de que tú eres el que controlas y delante tienes gente que no controla, sí que hay como una evolución hacia el que tú eras el equivocado... porque tú tienes unos conocimientos determinados igual que otra persona puede tenerlos de otro tipo, y tú no estás por encima de sus conocimientos (...) hace seis años yo explicaba las cosas de forma más infantil, porque pensaba: "no tienen ni idea, no han utilizado nunca un ordenador, ¿cómo le explico?"... pero hace que veas que, aunque vayas a saco hablando, aunque utilices un lenguaje técnico o lo que sea, si no saben, levantan la mano para que se lo expliques y te dicen "es que de esto no me estoy enterando" y tú automáticamente cambias el chip. (ED02/12:53-63)]

7.3. DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DE EXCELENCIA

7.3.1. Planteamiento educativo que busca el éxito educativo

La formación en tecnologías del Punto se articula a partir de tres actividades básicas: sesiones de introducción, horas de autoformación y grupos de trabajo. Estas tres actividades responden a los tres ejes de trabajo del programa Xarxa Òmnia (aprendizaje, inserción social y trabajo comunitario). Además de estas tres actividades básicas, tres acciones formativas más -las píldoras de formación, la formación en tecnologías en la formación reglada de la Escuela y la cesión de espacios- complementan el planteamiento educativo del Punto Ómnia. Es una formación en tecnologías pensadas desde y para las personas adultas en procesos de alfabetización mediática. En este sentido, responde a las características propias

del modelo social de educación de personas adultas, un modelo que parte de que las personas adultas poseen aprendizajes basados en la experiencia y otros no formales sobre los que deben apostarse aprendizajes académicos que complementan ese aprendizaje (Medina, 1999).

El modelo social es un modelo en el que son las propias personas adultas las que pueden definir cuáles son esos aprendizajes y cómo deben ser (Medina, 1999). A través de la Comisión del Òmnia, las personas adultas en procesos de alfabetización mediática – junto con el resto de personas miembros de la comisión- proponen, desarrollan, implementan y evalúan continuamente los conocimientos tecnológicos a impartir tanto en el Punto Ómnia como en toda la Escuela a través del proyecto de Escuela Informatizada. Esta participación en el proceso de diseño de contenidos es, como hemos visto, clave para garantizar el éxito educativo del Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora.

El planteamiento educativo y metodológico del Punto Ómnia, a través del fomento de la participación social, busca el éxito educativo de todas las personas que a él acuden (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 1997). Es decir, el hecho que mayoritariamente las personas que asisten al Punto Ómnia acudan por primera vez a una formación en tecnologías no debe implicar necesariamente ni una adaptación de contenidos a los conocimientos ni una limitación de conocimientos bajo la idea que éstos puedan ser demasiado complejos para las personas:

Lo primero que se fomenta dentro del Punto Ómnia y que no se fomenta en otros lugares donde no hay aprendizaje dialógico, y es el tema de las altas expectativas y el cambio de chip que se da desde el primer día. (...) Es decir, no porque nunca antes hayan tocado un ordenador se va a mínimos, sino todo lo contrario, como desde el primer día se va a máximos y eso genera que en una hora y media haya una transformación que no han experimentado en otros cursos de TICs según me han explicado a mí estas mujeres o estas participantes. Porque lo que nos importa es que, cuando se vayan del curso, se vayan con algo aprendido. No aquello de esperar... bueno primero vamos a hacer un Word, una letra y tal. En los cursos en el Òmnia en los que he participado el primer día ya es: "bueno... vamos a Internet para que sepáis qué es Internet, el buscador, crear correos,..." Bueno comunicar. Lo que la gente hace. ¿La gente qué hace?

¿La gente qué utiliza? Las redes sociales, Internet, el correo, el saber buscar cosas... pues eso es lo que hacemos desde el primer día. (ED03/04:3-26)

Pero, además, incluye la adquisición de competencias clave propias de la Sociedad de la Información (Comisión Europea, 2007b): por un lado la competencia digital, relacionada con el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación y que conlleva su uso seguro y crítico. Por otro lado, incide en la competencia de aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles:

Pero el objeto en sí no es la técnica, sino que el objeto en sí es el aprendizaje, qué obtienes a través de las tecnologías. Eso es lo que yo creo que es clave: el objetivo en sí no es aprender del todo qué es Internet o cómo funciona el ordenador, si tienes un firewall... todo esto ya saldrá; sino que el objetivo es todo lo que puedes llegar a aprender utilizando las tecnologías. Yo creo que eso es un punto clave y que mucha gente no lo trabaja. (ED03/06:167-172)

El resultado de esta formación es que se generan altas expectativas en el aprendizaje de todas las personas (Aubert, Flecha, García, Flecha, Racionero, 2008; Elboj, Puigdemívol, Soler, Valls, 2002; Flecha, 1997):

Des de l'Òmnia aquesta vessant és molt important: agafar a la gent que tradicionalment no ha tingut contacte amb la tecnologia i dir-li: "Tu sí que pots". (ED02/02:11-12)

[Desde el Òmnia esta vertiente es muy importante: coger a las personas que tradicionalmente no han tenido contacto con la tecnología y decirles: "Tú sí que puedes". (ED02/02:11-12)]

7.3.2. De analfabetas tecnológicas a alfabetizadas mediáticamente: el proceso

La mayoría de personas participantes que asisten al Punto Ómnia parten de un nivel cero en conocimiento en tecnologías, son analfabetas tecnológicas, pero llegan muy lejos en la incorporación y uso de las tecnologías. Esta incorporación de las tecnologías llega a un nivel elevado de alfabetización mediática ya que estas personas no sólo hacen uso de ellas en su día a día (tienen ordenador y

smartphones, usan tablets con asiduidad, gestionan cualquier trámite a distancia, programan visitas médicas por Internet, etc.) sino que hacen un uso avanzado (uso de smartphones como navegadores-GPS, localización de ofertas en el plano, compra por Internet, gestión de ofertas, etc.), crean sus propios contenidos tecnológicos y participan de su comunidad. Esta es la situación general de las personas participantes entrevistadas para la tesis doctoral y la situación particular de la persona cuyas palabras recoge esta cita. Si bien partía de una situación de fractura digital cuando vino por primera vez al Punto Ómnia, actualmente es una persona totalmente alfabetizada mediáticamente:

RVP07: Tengo tres correos: un Gmail y un Hotmail y un Yahoo. Tengo tres. El Yahoo no lo uso prácticamente, pero tengo los tres, que para alguna cosa, el Yahoo lo tengo para lo de los vídeos... el Youtube... que es de Yahoo, ¿no? (...)
Luego también tengo Facebook, Twitter, que más tengo... no lo sé, muchas cosas...

MA: Tienes cuenta de Skype, también...

RVP07: Skype si, el whatsapp también. Después, que más tengo... el Youtube con contraseña y demás. Y luego de fotografías también tengo cosas: el PhotoShop no, porque me ha parecido siempre muy difícil, y con un programita que tengo para recortar las fotos y eso, tengo suficiente (...)

MA: Has hecho también vídeos, ¿no?

RVP07: Si, si los vídeos. Utilizo el programa de video Movie Maker. Y bueno, también hacemos mucho el PowerPoint, que aquí también puedes hacer algo parecido. (...) En el 2002, abrí una página web y por casualidad el otro día la encontré y digo: "mira, tengo esta página web". Y hemos hecho otras (páginas web) porque con Oriol hicimos también. Y más programas, pero es que no te los puedo decir ahora. (RVP07/08:164-203)

¿Cuál es el proceso que siguen y que les lleva no sólo acceder y usar las tecnologías sino ir más allá en las dimensiones analizadas del alfabetismo mediático? En esta sección se desengrana y analiza el proceso partiendo de cada uno de las dimensiones analizadas en el concepto de alfabetización mediática. Como ya se dijo en la propia definición del concepto, cada dimensión necesita de las demás, como parte de un proceso no lineal y dinámico de aprendizaje. Esa misma realidad debe ser trasladada en el análisis realizado del Punto Ómnia, es decir, cada

una de las dimensiones no se produce por separado ni linealmente, sino que interactúan entre ellas en el proceso de aprendizaje que se da en el Punto de la entidad.

7.3.2.1. Dimensión de acceso

En la sociedad actual el no-acceso a la tecnología es un indicador de exclusión social ya que significa no acceder a la información y el conocimiento que de su uso se derivan (Norris, 2001). Analizar la dimensión del acceso, por lo tanto, es clave para entender cómo se supera esa forma de exclusión social, por un lado, pero es también clave para comprender los pasos a hacer en el trabajo hacia una alfabetización multimedia.

La dimensión de acceso incluye tanto el acceso físico a los medios y contenidos mediáticos como la capacidad cognitiva y práctica de utilizar correctamente esos medios (Buckingham, 2005). Es decir, incluye tanto la disponibilidad en el acceso a la tecnología como el conocimiento para poderla utilizar. La dimensión del acceso en el concepto analizado de alfabetización mediática entronca con las dimensiones analizadas también en otro concepto clave para la presente tesis doctoral: el de fractura digital (DiMaggio et al., 2001). Cronológicamente, la investigación sobre fractura digital comienza vinculada a la valoración del acceso físico a las tecnologías para actualmente incorporar también otras variables sociales, culturales y psicológicas (van Dijk, 2006).

Así, hoy en día en el análisis de la fractura digital el acceso es analizado como un proceso en el que intervienen cuatro variables: acceso físico, acceso motivacional, acceso a competencias y uso. Como sucede en el caso de las cuatro dimensiones de la alfabetización mediática, todas ellas también están interrelacionadas: el acceso físico a las tecnologías viene previamente precedido por el acceso motivacional y tiene como resultado la adquisición de una serie de competencias que derivan en el uso de las tecnologías (van Dijk, 2006).

Las personas usuarias del Punto Òmnia de la Asociación de personas participantes Ágora son principalmente personas adultas en procesos básicos de formación. Respondiendo al objetivo general del programa Xarxa Òmnia, la gran mayoría de

personas que acuden a él por primera vez carecen de conocimientos básicos en tecnologías:

Mi hijo tenía ordenador desde muy jovencito, cuando estudiaba en la EGB. Era un ordenador de poquitas megas, (...) pues me daba miedo de limpiarle el teclado porque me pensaba que le iba a estropear algo cuando le limpiase el polvo. Y a veces decía, bueno, a ver, y se lo pasaba con cuidado. (RVP07/01:64-68)

Como consecuencia, uno de los primeros grandes retos a trabajar y superar con ellas es el temor a utilizar esa tecnología:

*Estos participantes vienen con muchos miedos porque socialmente, normalmente pero no todos, pero sí la mayoría, han tenido muchas barreras para entrar y tener acceso a Internet, etc. ¿Por qué? Bueno, como decían algunas participantes, ellas en casa compran la tecnología, ya no es un problema de acceso la mayoría, algunos sí, pero no es que en la casa no haya acceso sino que se le veta, de alguna manera el uso de esta tecnología en casa porque, como nunca la han cogido, **hay interacciones en la casa que, de alguna forma lo que hacen es bloquear su participación en el acceso a esta tecnología.** Por ejemplo, ellas son las que compran Internet cada mes, las que compran los ordenadores, puede que incluso más de uno, y los hijos pues no les dejan. Claro, vienen con una concepción muy negativa. Entonces, lo que consigue el Ómnia, que no se consigue en otros sitios, es que el primer día se rompe esa barrera. (ED03/01:7-16)*

Tal y como se recoge en la cita, la creencia generalizada entre estas personas es que la tecnología es algo sensible, que puede romperse si es manipulada por una persona que no tiene suficientes conocimientos. Esta barrera en el acceso –incluso material- a las tecnologías es, en parte, el resultado de interacciones acontecidas con otras personas de su entorno familiar y social que reproducen en el ámbito familiar las desigualdades existentes entre los roles de “experto” y “aprendiz” de los que habla Lévy (1997) y a los que ya nos hemos referido.

Por lo tanto, la superación de esta primera barrera es posible porque se incorporan elementos de reflexión en los diferentes espacios de formación que se dan en el Punto Ómnia. Es decir, la formación ofertada en el Punto Ómnia incide tanto en los contenidos tecnológicos como en facilitar argumentos válidos al diálogo (Freire, 2000; Flecha, 1997) para que las personas adquieran no sólo el conocimiento para

usar la tecnología, sino también los argumentos necesarios para contrarrestar el por qué ella puede y tiene que utilizar esa tecnología:

*Y ellas aunque vengan con mucha “pues es que yo no sé, que lo voy a estropear y tal y cual”, como se genera entre todos ese ambiente de aprendizaje y de sacar los miedos afuera, pues la verdad es que todas se van muy contentas el primer día y con más ganas. Y eso genera una transformación en los espacios de la familia y cogen esta concepción de... no sólo se habla de la tecnología en sí, que es lo que estamos aprendiendo, sino que **reflexionamos sobre “claro, si yo compro esta tecnología para mi casa, también tengo derecho a utilizarla, ¿no?”** Entonces no es sólo lo que hablamos de lo que sucede a nivel de aprendizaje digital sino también de cómo superar, desde una perspectiva transformadora, pues las barreras que hay en los accesos en casa. (ED03/02:26-33)*

La asimilación de estos argumentos es un primer paso para romper con ese miedo físico a utilizar la tecnología pero es también un primer paso en la transformación de los espacios personales a la que anteriormente se hacía referencia. De la falta de argumentos que reforzaba una situación de poder establecida con la pareja y/o miembros de la familia, ahora se adquieren argumentos válidos que se pueden utilizar para contrarrestar esas posiciones de poder adquiridas y poder llegar a nuevos acuerdos que beneficien a todos y todas.

Bueno, ahora ya... eso es una cosa muy curiosa. Al principio no te dejan tocar el ordenador, como he comentado, y llega un momento que empiezan así a mirarte como diciendo: “jolin, ¡cómo es posible que sepa tanto!” A mí esto me pasó con el tema de las páginas web y todo este tema. Hombre, mi hijo tenía bastante información de páginas web... pero cuando me veían que yo estaba hablándoles de html y que le estaba hablando no sé qué y que, cuando yo toco aquí debajo, encuentro html debajo de la información normal de una página web y tal, ya dice: “¡cuidao que ya este sabe un poco más!”. Después realmente en lo que se refiere a tecnología del ordenador propiamente, programas y demás, ves que, de entrada, necesitas mucha ayuda y que, poco a poco, cada vez menos. Hasta que llega ya un momento que empiezas a tirar ya de la cuerda y te atreves pues casi, casi ya con todo. (RVP01/04:254-263)

Pero, además, una vez superado la barrera del acceso, el aprendizaje viene solo, siempre y cuando vaya acompañado de una metodología específica: el aprendizaje dialógico.

Al·lucinen i veuen que cada dia van avançant, i que no és tan difícil i que allò que ahir li feia molta por, avui ja no li fa por i això ja... o sigui, la barrera es va trencant. Clar, i en el moment que trenquen la barrera, comencen a xuclar. Perquè al principi estan molt col·lapsats i clar, comences a explicar i no s'atreveixen a tocar l'ordinador, no s'atreveixen a clicar enlloc perquè van molt insegurs. Però a mesura que vas explicant i de fet van veient que poden tocar l'ordinador, que no passa res, que poden fer el que vulguin, a partir d'aquí, les barreres aquestes es van trencant. I quan es trenquen les barreres comences a veure com els hi van brillant els ulls i com comencen a xuclar. (ED04/04:24-31)

[Alucinan y ven que cada día van avanzando, y que no es tan difícil y que aquello que ayer les daba tanto miedo, hoy ya no les da miedo... es decir, la barrera se rompe. Claro, y en el momento que rompen la barrera, comienzan a absorber. Porque al principio están muy colapsados y, claro, comienzas a explicar y no se atreven a tocar el ordenador, no se atreven a clicar en ningún sitio porque están muy inseguros. Pero a medida que vas explicando y van viendo que pueden tocar el ordenador, que no pasa nada, que pueden hacer lo que quieran, a partir de aquí, estas barreras se rompen. Y cuando se rompen las barreras, empiezas a ver cómo les van brillando los ojos y cómo comienzan a absorber. (ED04/04:24-31)]

Y como es un aprendizaje que busca el éxito educativo y que está basado en unas altas expectativas, el aprendizaje no se queda únicamente en aprender conceptos básicos del ordenador (encender y apagar el ordenador, abrir y cerrar un programa, guardar un documento, etc.) sino que acaban adquiriendo las competencias básicas demandadas en la Sociedad de la Información y contempladas dentro de la definición de alfabetización mediática.

Yo digo que ahora tengo ordenador porque lo he comprado para mí, pero lo compré después de haber venido a Òmnia y cuando empecé a saber manejarlo. ¿Y qué hago? Pues hago algunas cosas para aquí, para cuando vengo a la escuela, a las clases. Las cosas que se me ocurren, me meto en el ordenador y lo plasmo, para luego venir y hacerlo aquí. También mando correos, porque ya digo, es la moda de mandar correos. Lo uso para hacer cosas mías. Y con los

nietos que me envían correos a mí, PowerPoints, etc. He visto alguna película, leo el periódico. A veces, cuando me he leído el que tengo en casa, me meto en Internet y leo otros periódicos. Y voy siempre aprendiendo cosas. (RVP03/08:86-94)

7.3.2.2. Dimensión de análisis

La segunda dimensión en la alfabetización mediática es la de análisis. Esta dimensión se refiere al proceso por el cual las personas puedan explorar, buscar y seleccionar información de acuerdo a sus propios intereses. Adquirir esta dimensión implica, según la definición dada, superar las condiciones de la fractura digital (van Dijk, 2006; DiMaggio et al., 2001).

El enfoque que se hace en el Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora de la dimensión de análisis entronca con el principio de creación de sentido del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). Es decir, la formación parte de un planteamiento metodológico en el que toda formación tiene que responder a una necesidad, a una demanda social, en definitiva, tiene que tener una utilidad personal y social:

S'han de trobar les maneres de com fer-ho perquè les tecnologies no estiguin com un afegit... que no saps molt bé què fer però que n'has de fer algo amb allò. (...) Llavors, el paper que han de tenir suposo que és el d'incloure moltes coses, no? Que la gent que està aprenent matemàtiques o que s'estigui alfabetitzant o que estiguin participant en alguna activitat o el que sigui, que també tinguin l'oportunitat de traslladar tot això al món de les tecnologies perquè ens pot ajudar molt. (...) Llavors, han de ser coses que puguin estar molt lligades amb l'activitat que s'estigui fent i que no siguin per què hem d'utilitzar l'ordinador, sinó que allò té realment un sentit i que estigui lligat amb el que fas. Que no sigui: vale, hem d'utilitzar també les tecnologies (...) Jo crec que la idea és que es tendís a que el que fem amb l'ordinador tingui sentit en si i no només per utilitzar l'ordinador. (ED01/04:83-102)

[Tenemos que encontrar la forma de hacerlo para que las tecnologías no sean un añadido... que no sabes muy bien qué hacer, pero que tienes que hacer algo con eso. (...) Entonces, el papel que tienen que tener supongo que es el de incluir muchas cosas, ¿no? Que la gente que está aprendiendo matemáticas o se está alfabetizando o que está participando en alguna actividad, o lo que sea,

que también tengan la oportunidad de trasladar todo eso al mundo de las tecnologías porque nos puede ayudar mucho. (...) Entonces, tienen que ser cosas que puedan estar muy ligadas a la actividad que se esté haciendo y que no sea porque tenemos que utilizar el ordenador, sino que eso tenga realmente un sentido y que esté relacionado con lo que haces. Que no sea: vale, tenemos que utilizar también las tecnologías (...) Yo creo que la idea es que se tendiese a que lo que hagamos con el ordenador tenga un sentido en sí y no sólo el de utilizar el ordenador. (ED01/04:83-102)]

En este sentido, se parte de un planteamiento metodológico que supera la perspectiva de la tecnología vista como finalidad en sí misma, es decir, una perspectiva donde la meta a alcanzar es aprender por aprender la tecnología; a una perspectiva de la tecnología como herramienta, esto es, de reflexionar para qué se puede utilizar, para qué les es útil como tal.

Este planteamiento metodológico, en la línea del pedagogo Freire (2010) cuando reclama una pedagogía de la pregunta, está basado en tres premisas importantes que tienen en cuenta el principio de inteligencia cultural. En primer lugar, es un planteamiento en el que la utilidad práctica de la tecnología se ve desde el primer día. Los planteamientos tradicionales de los cursos de informática y tecnologías responden a una estructura académica del saber: existe una estructura lineal para el aprendizaje de las tecnologías que, normalmente, se inicia con una introducción a los sistemas operativos, para continuar con el procesador de textos, etc. El resultado son cursos de muchas horas, en el que los conocimientos están muy parcializados y que no responden a las expectativas de muchas personas con saberes no académicos. Como consecuencia, abandonan estos cursos antes de llegar a su finalización e incluso de entender la importancia de las tecnologías o para qué las necesitan ellos y ellas.

Yo, si dices que compare con lo que vi, allí la gente iba cobrando pero yo... yo fui a hacer PhotoShop al Cibernàrium antes que hacerlo con Sergi y allí, era un señor que tenía planteado el esquema a hacer durante los dos días, durante equis horas y él se limitó a hacer eso. Que seguías, bien. Que no seguías, era tu problema. Y en cambio, ves que aquí, los profesores, todos, te ayudan. Si no has llegado, a ver por qué no has llegado, a ver, vuélvelo a hacer, y vienen, y te lo explican. Allí, es un decir, te dan un bistec, y aquí te lo mastican además. Quiero decir, miramos de ayudar al máximo, pienso yo. Y allá, era bueno, un señor que

venía a hacer un curso, que cobraba por ese curso, se limitaba a hacerlo y se marchaba y si lo habías aprovechado o no, eso ya dependía de ti.
(RVP04/03:210-217)

La estructura de formación en el Punto Ómnia, en cambio, intenta cubrir los objetivos de aprendizaje que las propias personas participantes se marcan:

Daba las clases, pero no las daba como a mí me las dieron. O sea, yo estaba viendo cómo me las dieron a mí... y yo ¡para qué quiero saber cuántos píxeles tiene una pantalla si a mí lo que me interesa es coger el Photoshop y poderle quitar los ojos rojos a una foto o una foto que estaba oscura, aclararla! Entonces, empezar por ahí. Porque que la gente empiece... que coja el programa, aunque sea muy complicado, que lo coja y lo pueda manejar. Claro, eso lo que les da es la viveza aquella de decir: "en dos clases ya puedo quitar los ojos rojos, o aclarar o oscurecer una foto, puedo quitar una cara y ponerla en otra foto". Entonces eso es lo que le da la viveza. (RVP06/04:17-24)

En segundo lugar, es una estructura de formación que incide en potenciar la propia reflexividad de las personas. En la sección dedicada al acceso, se mostraba que ésta era importante para superar las posiciones de poder en el entorno familiar de la persona que acudía al Punto Ómnia por primera vez, pero también es importante tenerla en cuenta para formar en la dimensión de uso: cuando se busca información, ¿qué contenido hay que mirar?, ¿cómo leemos una página web a diferencia de un libro?, ¿qué nos quiere decir el ordenador cuando aparece un mensaje de advertencia?, etc.

Són programes, són sistemes operatius que són molt intuïtius... també donar molta confiança, perquè com són intuïtius, quan ensenyem què han de mirar, llegir i què han de buscar, doncs a partir d'aquí ja fan. Per això et deia que ben bé no ensenyem, sinó que ensenyem a aprendre. (ED04/04: 137-140)

[Son programas, son sistemas operativos que son muy intuitivos... también dar mucha confianza, porque como son intuitivos, cuando enseñas lo que tienen que mirar, leer o buscar, pues a partir de aquí, hacen. Por eso te decía que bien bien no enseñamos, sino que enseñamos a aprender. (ED04/04:137-140)]

En tercer lugar, y partiendo de fomentar esa capacidad de reflexión, se potencia la capacidad de autonomía de las propias personas. Es decir, el objetivo de la formación es conseguir que sean las propias personas participantes las que

obtingan las suficientes herramientas para que, por ellos mismos, puedan obtener la información que necesitan.

No li dones tu la resposta sinó que el que busques és (...) anar fent-li preguntes perquè al final acabi trobant la resposta per ell mateix. (ED02/04:92-93)

[No le das tú la respuesta, sino que lo que buscas es (...) ir haciendo preguntas para que al final, acaben encontrando la respuesta él mismo. (ED02/04:92-93)]

La adquisición de conocimiento, la capacidad de reflexión y la autonomía genera que las personas no sólo superen su miedo inicial a las tecnologías sino que, al adquirir también las herramientas necesarias para superar todas esas barreras, avancen potencialmente en el conocimiento tecnológico hasta límites avanzados como nociones de programación de diseño web, retoque fotográfico, uso del sistema operativo Linux, mantenimiento del ordenador, etc.:

Llavors són les necessitats, les inquietuds, les demandes que fa la gent... expliques TIC inicial i expliques lo bàsic (...) però clar, la gent té inquietuds: "si, molt bé, tot això val, però i com pot ser? o "Ho entenc, però què hi ha al darrera?" I no tan sols això, sinó que després es posen i, com perden la por a utilitzar l'ordinador, comencen a utilitzar l'ordinador, comencen a trastejar, comencen a ficar-se i fan, i la caguen, com he fet jo, com ha fet tothom (...) i llavors et venen a classe i et pregunten. Clar jo no em tanco mai a cap pregunta informàtica, independentment del que estigui explicant (...) i al final un dia penses, potser pot interessar aprofundir una mica més, per què no plantegem un grup de manteniment d'ordinadors? (ED02/06:113-122)

[Entonces son las necesidades, las inquietudes, las demandas que hace la gente... explicas TIC inicial y explicas lo básico (...) pero claro, las personas tienen inquietudes: "si, muy bien, todo esto vale, pero, ¿Cómo puede ser? o ¿Lo entiendo, pero qué hay detrás?" Y no sólo eso, sino que después se ponen, i como pierden el miedo a utilizar el ordenador, comienzan a utilizar el ordenador, comienzan a trastejar, comienzan a meterse y hacen, y la cagan, como he hecho yo, como ha hecho todo el mundo (...) y entonces vienen a clase y te preguntan. Claro, yo no me cierro a ninguna pregunta informática, independientemente de lo que esté explicando (...) y al final un día piensas, quizás puede interesar profundizar un poco más, ¿por qué no planteamos un grupo de mantenimiento de ordenadores? (ED02/06:113-122)]

Pero, más allá del conocimiento tecnológico, y volviendo a la última parte de la definición de la dimensión de análisis, lo importante es que la búsqueda y selección de información responde a sus propios intereses. Es decir, son ellos y ellas los que deciden la información que ellos y ellas mismas deciden:

Por ejemplo los móviles y todo eso. (...) Cuando me lo dejasteis para aprenderlos a utilizar antes de la tablet decía: "puf, el móvil y tantas cosas que hay ahí, te vuelves loca..." Pues no, es súper fácil, más fácil que los otros, encuentro yo. Mira, yo tengo aquí todo. Tengo los transportes que me va perfecto. Cuando estoy en la parada digo: "va a venir o no va a venir". Entonces digo: "bueno, pues voy a mirarlo" y a la mejor faltan tres minutos. Me interesa... porque muchos no tienen letreros y aunque tengan letreros yo lo miro ya antes de salir de casa: "a ver el H12 cuando va a venir" y digo: "seis minutos o 12 minutos, pues venga va, vámonos ya porque tenemos dos o tres minutos hasta la parada, pues nos da tiempo y lo cogemos ya". (RVP07/04:409-418)

El uso de las tecnologías para la búsqueda y adquisición de conocimiento que responde a los propios intereses, la capacidad de reflexión y la autonomía son competencias claves en la educación a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2007b). Son aspectos que las personas necesitan incorporar para no quedar aisladas de las dinámicas de promoción laboral y social actuales. Por lo tanto, estas competencias deben formar parte de todo procedo educativo y hace falta trabajarlas no de forma aislada sino globalmente.

Esa ha sido una de las líneas de trabajo priorizadas por las personas participantes de la Escuela de personas adultas de La Verneda- Sant Martí. Como ya se ha apuntado, la actividad formativa diaria de la entidad incorpora el trabajo con tecnologías en la mayoría de las clases que se llevan a cabo, enfatizándose en la formación reglada. Y eso implica el uso de las tecnologías *también* en los tres grupos de alfabetización funcional: alfabetización, neolectores y conocimientos instrumentales.

El proyecto de Escuela Informatizada se basaba en promover todas las medidas necesarias para incluir dentro de los objetivos de aprendizaje la formación en y con tecnologías para dar respuesta a las demandas que las propias personas participantes manifestaban. Este reto se incrementaba en los grupos de alfabetización funcional, donde las personas aprenden a leer y escribir:

Una persona participante de la Escuela lo dijo en el Congreso de Alfabetización de Almería en el 2005: las personas o los educadores que pensamos que las personas que están aprendiendo a leer y a escribir no pueden aprender de ordenador es una aberración porque es justamente reproducir el efecto Mateo: se le da más a quien más tiene y menos al que menos tiene y lo que hay que hacer es invertir el efecto Mateo; es decir, dar más a quien menos tiene, por tanto, a la gente de alfa aún se le tendría que dar más. Y yo creo que en el Omnia sí que se les da, pero en muchos lugares no. (ED03/01:206-211)

Una vez más, el diálogo igualitario y la participación permitieron transformar las dificultades en posibilidades (Freire, 1997). Así, se analizaron dónde estaban las barreras para que las personas en procesos de alfabetización pudiesen utilizar un ordenador. El uso del ratón y el conocimiento del teclado eran elementos claves para poder iniciarse en su uso. Fue, por lo tanto, necesario una introducción y formación en su manejo. También se superaron dificultades tales como las mayúsculas en el teclado, el tamaño de las fuentes o incluso la presencia de letra en los menús e instrucciones de los programas.

A partir de aquí, se están utilizando recursos TIC muy variados que permiten complementar el trabajo que se estaba llevando en los diferentes niveles de la formación en alfabetización funcional: desde dictados y pequeñas redacciones que fomentasen la adquisición de las habilidades lectoescritoras en el nivel de alfabetización hasta la búsqueda de recursos en Internet para la realización de trabajos de investigación en el nivel de conocimientos instrumentales. Igualmente también se han desarrollado recursos propios a través de programas de código abierto cuyo uso fue aprendido no sólo por el profesorado del centro sino también por las propias personas voluntarias que colaboran en estos niveles.

Aunque esta no es una tesis del área de la Pedagogía o de las Ciencias de la Educación, cabe destacar que el uso de las tecnologías en los niveles de formación en alfabetización funcional aporta resultados educativos de éxito con muchas personas. Es sorprendente descubrir cómo personas que tienen dificultades motrices para manejar una goma o un lápiz, superan esas dificultades si los substituyen por un ordenador. O cómo personas que no saben leer y escribir y apenas algunas palabras en castellano, utilizan el skype para comunicarse con familiares de Marruecos, al incorporar un lenguaje basado en iconos. También cómo

el uso de las tecnologías ayuda a la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales en sus procesos de alfabetización:

Hi havia una noia que es deia Isabel, que tenia un problema de mobilitat i que, quan fèiem dictat, ella ho escrivia a l'ordinador... bueno, és que es comunicava molt millor i veies que disfrutava escrivint (...), com que a l'ordinador li era més fàcil de fer-ho. (RVP02/02:20-24)

[Había una chica que se llamaba Isabel, que tenía un problema de movilidad y que, cuando hacíamos el dictado, ella lo escribía en el ordenador... bueno, es que se comunicaba mucho mejor y veías que disfrutaba escribiendo (...), como que en el ordenador le era más fácil hacerlo. (RVP02/02:20-24)]

7.3.2.3. Dimensión de evaluación

La tercera dimensión contemplada dentro de la alfabetización mediática es la de evaluación. La evaluación es la competencia que permite que el individuo pueda asignar valor a la información obtenida de acuerdo a una serie de parámetros tales como la veracidad, su valía o el interés de la información. Junto con el análisis de la información, la evaluación forma parte de lo que se entiende por capacidad crítica.

Al igual que sucede en la dimensión de análisis, el desarrollo de la capacidad crítica se incorpora desde el primer día en el proceso formativo llevado a cabo en el Punto Ómnia. Es decir, no se produce primero una adquisición de conocimientos básicos sobre los que fundamentar el desarrollo de la capacidad crítica, sino que, a medida que se adquieren los conocimientos críticos, se van transmitiendo los argumentos que permiten contrastar la información que se consulta.

Muchas veces, y por eso me siento ante Internet, me meto en Internet, navego y busco información pues que a lo mejor ha dado la tele, para contrastarla. Y muchas veces me doy cuenta de que no coincide. Y gracias a esto hace que me entretenga más el Internet que la tele, me gusta más, porque tiene una opinión más estabilizada. (GD102/06:68-71)

Esta capacidad crítica se desarrolla no sólo con la información que se consulta en Internet y que procede de fuentes externas a la propia persona participante, sino también se hace extensible a la información que es generada por las propias personas participantes:

Per exemple en el Facebook vaig posar la foto de la meva néta cantant a l'església de Sant Pacià al Nadal i ja vaig rebre una trucada de la meva filla dient-me: "mama, aquests nens... has demanat permís a les mares?" "Aj, no!" Ja sabem que a la nena sí, però als altres no... No passa res, les vaig esborrar de seguida. Després resulta que també ho havien fet altres persones, però jo no haig de fer una cosa així. Doncs m'ha ensenyat: primer has de demanar permís i moltes coses. Ara fa molt de temps que no poso, perquè últimament he fet moltes fotos a persones que jo sé que no les haig de posar o, com a mínim, demanar permís. Llavors, no hi ha res dolent si es fan bé les coses, si s'intenten fer bé. (RVP02/05:207-215)

[Por ejemplo en el Facebook puse una foto de mi nieta cantando en la iglesia de Sant Pacià en Navidad y recibí una llamada de mi hija diciéndome: "mama, estos chicos... ¿has pedido permiso a sus madres?" "¡Ay, no!" Ya sabemos que a la niña sí, pero a los otros no... No pasa nada, las borré enseguida. Después resultó que también lo habían hecho otras personas, pero yo no tengo por qué hacer una cosa así. Pues me ha enseñado: primero tienes que pedir permiso y muchas cosas. Ahora hace mucho tiempo que no pongo, porque últimamente he hecho muchas fotos a personas que yo sé que no las tengo que poner o, como mínimo, pedirles permiso. Entonces, no hay nada malo si se hacen las cosas bien, si se intentan hacer bien. (RVP02/05:207-215)]

La dimensió de evaluació inclou competències més sofisticades que el simple accés o processament de la informació (contemplats en les dimensions de l'anàlisi i l'avaluació) i inclou ja el pensament crític, l'autonomia personal o la capacitat de resolució de problemes. En aquest sentit, una aportació interessant que nos aporta el anàlisi llevat a cabó és que l'adquisició de aquestes competències entre persones participants és més fàcil si es produeix de forma reflexiva com a resultat d'un diàleg igualitari i amb l'objectiu de l'aprenentatge:

Entonces se junta y se hace a veces un blog o a veces un dossier, depende del grupo y se queda un día para dialogar, porque lo que no se hace normalmente es reflexionar conjuntamente sobre la información que encuentras en Internet... todo es muy rápido: la gente twitea, la gente hace tal, pero no hay un parón, la gente no dice "vamos a ver", vamos a sentarnos y vamos a dialogar con toda la información que hemos acumulado y vamos a debatir qué pasa... esto no suele pasar. Entonces lo que se aporta con el aprendizaje dialógico y que se desarrolla con el Equality, es bueno, la gran aportación que se aporta y que en ningún lado

se está trabajando así es precisamente la reflexión sobre la información que hemos encontrado a través de los principios del aprendizaje dialógico.
(ED03/06:179-186)

El desarrollo de la capacidad crítica (análisis + evaluación) vinculada a una promoción de la reflexibilidad con el objetivo de aprendizaje realizado en el Punto Ómnia gestionado por Ágora está en la línea del análisis realizado por Chomsky sobre el papel de la educación (2001a). Como ya se apuntó, Chomsky promueve un modelo de educación basado en la pedagogía crítica donde el alumnado no se conciba como un simple auditorio al que adoctrinar, sino como parte de una comunidad con preocupaciones compartidas y en el que el profesorado no sea un “comisario cultural” al servicio del sistema, sino que su obligación sea la de “ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que pueden resultar embarazosas para los más ricos y poderosos” (Chomsky 2001a: 29). Ambas propuestas están incorporadas dentro del Punto Ómnia.

7.3.2.4. Dimensión de creación de contenidos

La última dimensión de la alfabetización mediática corresponde a la creación de contenidos. Se define como el conjunto de competencias que permite a las personas la generación y producción de mensajes mediante la utilización de diferentes códigos (texto, imágenes y sonido) a través del uso de diferentes soportes tecnológicos (Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010).

En la actualidad, cuando muchas personas pueden ya acceder, usar y difundir contenido mediático a través de las tecnologías, la capacidad crítica aplicada al análisis y creación de contenido es la dimensión que desequilibra la balanza. De hecho, y tal y como ya se analizó, aunque la mayoría de definiciones sobre alfabetización mediática comienzan a incorporar esta dimensión, no todas las definiciones la incluyen.

Uno de los argumentos aportados para la incorporación de esta dimensión al concepto de alfabetización mediática es el pedagógico: las personas aprenden mejor sobre los medios y sobre su funcionamiento creando su propio contenido mediático.

El planteamiento educativo del Punto Ómnia, y ya desde sus inicios, está diseñada para cumplir con esta finalidad. Mientras que las horas de autoformación permiten fundamentalmente el acceso de la tecnología (primera dimensión del concepto) y las sesiones de introducción facilitan principalmente la adquisición y uso de conceptos tecnológicos, son los grupos de trabajo los que están más focalizados en desarrollar la capacidad crítica y generación de contenidos por parte de las personas participantes.

Internet como base de la información... bueno, no siempre es Internet, porque digo que la información puede venir a través de un libro, de fotos que tengamos de cámaras que se han cogido durante las vacaciones o alguien que propiamente va a visitar parques naturales porque le gusta y porque lo conoce porque está cerca de su pueblo, etc. Aparte de todo esto, evidentemente se trabaja con el Word... con lo que el Word permite de trabajar con imágenes pero que si se trabaja porque realmente son complementos prácticamente para todo. Después se trabaja con imágenes. Por imágenes me refiero el tratar imágenes... trabajamos con Photoshop, de forma muy sencilla, muy de inicio, pero trabajamos con photoshop. Trabajamos también un poquito con Excel y una cosa que también llegamos a incorporar los editores de página web, con el Dreamweaver. (RVP01/08:123-132)

Los grupos de trabajo muestran cómo personas adultas en procesos de alfabetización mediática consiguen crear contenidos por ellas mismas:

M'he trobat alumnes que saben d'informàtica, saben fer servir el windows, tenen els conceptes bàsics molt, molt assolits, gent que ha après a les classes d'informàtica a fer el seu currículum, per exemple, gent que fins i tot s'ha fet la pàgina web del seu negoci preguntant-nos coses i agafant d'aquí i d'allà o gent que té el seu negoci i fa la facturació en Excel, per exemple i coses així. O sigui, tu li dones les eines i ells li troben l'objectiu a aquestes eines. (...) A més t'ho diuen, ho verbalitzen de seguida : quan has explicat l'Excel, per exemple, diuen "ostres, amb això puc fer les factures del meu negoci, això em servirà" o "ostres, o això que ho estava fent a mà, ara ho puc fer automàtic, només haig de ficar les dades". (ED04/08:182-193)

[Me he encontrado alumnos que saben informática, saben utilizar el Windows, tienen los conceptos básicos muy, muy asumidos, gente que ha aprendido en las clases de informática a hacer su currículum, por ejemplo, personas que incluso han hecho la página web de su negocio preguntándonos cosas y cogiendo de

aquí o de allá o personas que tienen su negocio y hacen la facturación en Excel, por ejemplo y cosas así. O sea, tú le das las herramientas y ellos encuentran el objetivo a esas herramientas. (...) Además te lo dicen, lo verbalizan enseguida: cuando has explicado el Excel, por ejemplo, dicen “ostras, con esto puedo hacer las facturas de mi negocio, esto me servirá” o “ostras, esto que lo estaba haciendo a mano, ahora lo puedo hacer automático, solo tengo que introducir los datos”. (ED04/08:182-193)]

A partir del diálogo igualitario entre todas las personas que están interactuando en el aula (personas participantes, voluntarias y persona dinamizadora) se genera un conocimiento que parte de los diferentes saberes académicos y prácticos de todas las personas. Gracias a la solidaridad, todas las personas (incluidas las voluntarias y persona dinamizadora) aprenden y transforman su realidad. El resultado es un proyecto de tecnología basado en el aprendizaje dialógico donde las personas participantes pueden aprender las competencias básicas propias de la Sociedad de la Información.

Es importante enfatizar que esta estructura formativa no es lineal; es decir, no necesariamente una persona que inicia el proceso de alfabetización en las tecnologías debe comenzar por las horas de autoformación, para continuar con las sesiones de introducción y finalizar en los grupos de trabajo. En muchas ocasiones, las personas participantes que acuden por primera vez al Punto Ómnia ya comienzan directamente en los grupos de trabajo. Y también es importante recordar el punto de partida de las personas que participan de estos grupos de trabajo: personas adultas que han superado barreras de acceso no sólo físico sino en muchas ocasiones barreras sociales y culturales procedentes de su entorno próximo que les ha dificultado su uso. Es decir, partimos de personas totalmente analfabetas mediáticas que completan con éxito su alfabetización porque participan de una formación de éxito basada en las altas expectativas que promueve el aprendizaje dialógico:

Obrir un ordinador era com... ningú sap ni què hi ha dintre, ni sabien què es trobarien, ni tan sols sabien que podrien arribar a fer-ho, saps? Era com “lo gran desconocido”... li dono a un botonet i comença a funcionar, però per dintre no tinc ni idea de què hi ha. (...) i al final, amb el temps, la gent participant del grup de manteniment d'ordinador va acabar dient: “ostres, he canviat el disc dur, he

ampliat la memòria, he posat un segon disc dur i coses d'aquestes".
(ED02/08:134-138)

[Abrir un ordenador era como... nadie sabe qué hay dentro, ni sabían qué se encontrarían, ni tan solo sabían que podrían llegar a hacerlo, ¿sabes? Era como lo gran desconocido... le doy a un botoncito y comienza a funcionar, pero por dentro no tengo ni idea de que hay. (...) y al final, con el tiempo, las personas participantes del grupo de mantenimiento de ordenador acabaron diciendo: "ostras, he cambiado el disco duro, he ampliado la memoria, he puesto un segundo disco duro y cosas de estas" (ED02/08:134-138)].

El resultado principal de potenciar la dimensión de creación de contenidos en el proceso de alfabetización mediática del Punto Ómnia analizado es que las personas participantes pasan de ser simples receptoras de información a productoras de sus propios contenidos. Es decir, dejan de ser agentes pasivos dentro de su proceso de alfabetización para convertirse en sujetos activos que establecen y deciden por ellos y ellas mismas su itinerario formativo en tecnologías.

No he parado de hacer cursillos. Ahora últimamente he estado haciendo el Photoshop, que era un cursillo que a mí me llamaba mucho la atención, porque digamos que el Word, el Windows, el PowerPoint y el Excel más o menos yo los tengo bastante por la mano. Pero a mí me gusta mucho siempre aprender (...) Aquí en la escuela a mí me ha ido bien porque he aprendido muchas cosas y no me he quedado atrás que ha sido muy importante en los tiempos que ahora estamos. (RVP03/08:57-65)

Esto significa que las personas participantes se empoderan como sujetos activos dentro de lo que se está llamando la democratización de los medios (Buckingham, 1998; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010; Freire, 2000).

Un ejemplo de este empoderamiento lo tenemos en la participación directa de las propias personas participantes en proyectos europeos de investigación centrados en tecnologías del nivel del Programa Marco de Investigación o del programa LifeLong Learning, ambos promovidos por la Comisión Europea. En estos proyectos de investigación, las personas participantes han podido asistir como representantes de la entidad a las reuniones de proyecto o participar en comisiones asesoras y de evaluación, entre otras muchas otras. Desde el inicio del Punto Ómnia, la Asociación de personas participantes Ágora ha coordinado dos proyectos europeos

específicamente centrados en tecnologías, *DIMELI: Dialogical Media Literacy*³⁶ y *ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*³⁷, y ha participado como entidad socia en siete proyectos del programa Lifelong Learning y dos proyectos Programa Marco de Investigación³⁸.

La participación en proyectos tecnológicos de carácter europeo da validez al argumento de la necesidad de vincular la alfabetización mediática a la política cultural (Comisión Europea, 2011; Pérez-Tornero & Varis, 2010). La idea de la política cultural de Pérez-Tornero y Varis (2010) considera que los procesos de alfabetización mediática deben finalizar consiguiendo que todas las personas puedan decidir ser sujetos activos participantes de la esfera pública, si así lo consideran.

7.4. TRANSFORMACIÓN SOCIAL

7.4.1. De analfabetas tecnológicas a alfabetizadas mediáticamente: el resultado

El planteamiento educativo y metodológico del Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora, al incorporar de forma dialógica los diferentes saberes, habilidades, las diferentes culturas, opiniones, etc. crea un espacio de formación en alfabetización mediática en el que las personas encuentran respuestas a sus demandas, necesidades y expectativas.

Las personas que acuden al Punto Ómnia lo hacen con un objetivo claro: aprender a usar las tecnologías. En la mayoría de casos, detrás de ese objetivo hay asociada una finalidad mucho más amplia, ya sea de aprendizaje, de interacción, de comunicación, etc. Por lo tanto, dar respuesta a ese objetivo primero es fundamental para quienes integran el proyecto del Punto Ómnia, porque es lo que permite que adquieran el sentido por las tecnologías.

Y también yo creo que hay mucha creación de sentido porque como las personas sienten que van y hacen lo que necesitan o lo que quieren aprender,

³⁶ (2002-2004) *DIMELI: Dialogical Media Literacy*. Proyecto europeo enmarcado en la acción E-Learning. DG de Educación y Formación. Comisión Europea.

³⁷ (2003-2005) *ABE Campus: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*. Proyecto europeo enmarcado en la acción Minerva del Programa Sócrates. DG de Educación y Formación. Comisión Europea.

³⁸ Para consultar los proyectos del programa Lifelong Learning y de los proyectos del Programa Marco de Investigación en los que la Asociación de personas participantes Ágora ha participado, consultar nota 30.

entonces la creación de sentido es continua. El ejemplo más claro es cuando haces el correo electrónico y la gente ve que se puede comunicar con sus nietos, o el Facebook en estas últimas temporadas, y se puede comunicar con sus nietos... o las personas inmigrantes que tienen sus familias fuera... bueno eso es brutal si desde el primer día les enseñas cómo hacerlo, es lo que genera un sentido mayor y luego hace que vayan avanzando. Y en otros programas eso lo ven al cabo de tres meses y pierdes a mucha gente por el camino, en cambio en el Ómnia no, porque enseguida lo que das, es lo que quieren. (ED03/10:128-135)

Como consecuencia de ese aprendizaje y de esa creación de sentido (Flecha, 1997), se establece un proceso de aprendizaje, participación y transformación en el que cada persona adulta participante del Punto Ómnia decide dónde quiere llegar. El análisis recogido en el apartado de dimensión instrumental muestra cómo una vez comenzado el proceso de aprendizaje, las personas adultas que participan de la formación del Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora completan todo el proceso de alfabetización mediática, alcanzando ya objetivos mucho más amplios de los inicialmente propuestos.

Ser una persona alfabetizada mediáticamente significa que esa persona se empodera como sujeto activo en un contexto de democratización de los medios; es decir, que tiene las habilidades y competencias tecnológicas necesarias para poder estar en la sociedad actual:

MA: ¿Te habrías imaginado hace cinco o seis años que estarías utilizando una tablet hoy en día?

RVP07: No, no. Y un móvil con Internet tampoco y con el whatsapp, el Line - también lo uso un poco-, el Skype... eso más la tableta. (RVP07/10:73-80)

Ese empoderamiento hace que las personas puedan participar en la sociedad. En el apartado de participación social y a través del análisis de las acciones realizadas por la Comisión del Ómnia se mostraba cómo esas personas adultas en proceso de alfabetización mediática están consiguiendo generar un impacto en el propio proyecto al visibilizar, canalizar y dar respuestas a las demandas tecnológicas expresadas por todas las personas participantes a las que representan. Con su participación están consiguiendo que el Punto Ómnia no sólo sea un proyecto tecnológico que responda a las demandas actuales de la Sociedad de la Información

actual sino que se avanzan a ella, y han propuesto y continúan proponiendo medidas que continúan haciendo del Punto Ómnia un proyecto actual.

Pero, ¿cuáles son las repercusiones en el individuo y en la sociedad como consecuencia de la apropiación de esos medios? ¿Cuál es el impacto?

7.4.2. Transformaciones individuales

El proceso de aprendizaje conlleva una creación de sentido para con las tecnologías. Como consecuencia, se completa el proceso de alfabetización mediática que genera un empoderamiento tecnológico que, a su vez, conlleva una mayor participación social. Es un ciclo que se retroalimenta constantemente y que tiene, además, un efecto tanto personal como social: la transformación individual y social de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática. A continuación, se recogen ejemplos que muestran esas transformaciones personales.

Una primera transformación se ve reflejada en el testimonio de muchas personas que explican el cambio acontecido en su ámbito familiar tras el proceso de alfabetización mediática llevado a cabo en el Punto Ómnia. La mayoría vino a aprender tecnologías porque no les dejaban ni acercarse al ordenador para limpiar el polvo y ahora no sólo las utilizan con seguridad, sino que participan de las conversaciones que se producen sobre las tecnologías con esas mismas personas que antes les vetaban el acceso:

Cuando vienen a casa siempre acaban hablando de Internet. Y yo me quedaba así, a dos velas. Gracias a todo lo que he aprendido en el Ómnia, ahora cuando vienen, entro en la conversación y según qué cosas de la página web, ya les puedo dar caña yo. Y eso me da mucha satisfacción. (GD102/12:43-46)

Como ya hemos visto, el aprendizaje de las tecnologías en el Punto Ómnia viene acompañado de un proceso de reflexión dialógica que facilita el uso y desarrollo de la capacidad crítica entre las personas adultas participantes en procesos de alfabetización mediática.

Pero la apropiación de las tecnologías y la adquisición de las diferentes dimensiones de la alfabetización mediática permite describir una segunda transformación personal: al hacer uso de su capacidad crítica y de la posibilidad de generar sus propios contenidos, hacen realidad sus propios sueños:

Encontrarme una señora (...) y que me diga: "Oye, no sabes lo que me acuerdo yo de ti". Y le digo: "Y ¿por qué me dices esto?" Dice: "Porque mira, con lo que yo he aprendido contigo, pues me ha sido muy interesante. Pero yo no tenía ordenador en mi casa, y entonces, sabes qué he hecho... me he comprado un ordenador cañero y con esto estoy disfrutando lo que no te puedes imaginar". Y me dijo esta señora: "Es que yo era actriz, y tengo cantidad de información escrita y muchas fotografías y muchas cosas y gracias a ti, todo esto lo puedo ir ligando y me estoy haciendo mis memorias y estoy haciendo unos trabajos muy bonitos". (RVP01/12:149-157)

Esa transformación individual hace que las personas generen más expectativas de aprendizaje y de participación más allá de las tecnologías. Conseguir completar el proceso de alfabetización mediática deriva en la generación de mayores expectativas de aprendizaje. El aprendizaje de las tecnologías se convierte en un puente a más aprendizaje:

Hombre, si que se enganchan porque muchas personas que vienen aquí dicen: "ay, no sabía que lo hicieran", "pues mira, ahora haré esto, ahora haré lo otro" así que sí, que se animan. Mira tenía una señora que hacía informática y que creo que este curso vendrá a hacer alfabetización porque me decía que ella había aprendido de forma autodidacta: "eso que aprendes por ti misma, pero hago faltas". Y como le dije que aquí se hacía, me dijo: "ah, pues vendré" y como esto es todo el curso, no es como nosotros, cada tres meses, pues sé que se quería apuntar. Entonces aquí descubres un sitio que, a veces, no sabes que existe, como yo. (RVP04/08:249-255)

Un puente a un aprendizaje que no es sólo para las personas que han iniciado (y completado) el proceso de alfabetización mediática, sino que se amplía a otras personas de sus círculos cercanos:

Sí, porque esto es un corre-voz, como le llamo yo. Esto, Fulanita se lo dice a una vecina, la vecina se lo dice a su hija, su hija se lo dice a la nieta, la nieta se lo dice su madre y acaban todas viniendo. Aquí han venido hasta tres de familia. (RVP06/12:321-323)

Un ejemplo claro de la transformación individual de las personas adultas en procesos de alfabetización mediática está en el voluntariado que realizan dentro del Punto Ómnia. El Punto Ómnia fomenta que la inclusión del voluntariado de personas

participantes. Pero esta medida se incorporó porque son ellas mismas las que luego quieren ser voluntarias del Punto.

Su inclusión como voluntarias genera cuatro efectos que repercuten tanto en las mismas personas voluntarias como en el propio Punto. En primer lugar, genera más conocimiento a las personas participantes que son voluntarias. Les hace aprender más de tecnologías y aporta beneficios propios:

Mira, el dinamizador es el que aprende más de todos. Porque... mira... el dinamizador resulta que él tiene una forma de enseñar. Pero los participantes más o menos van adquiriendo también su forma, seguramente con ordenadores más modernos que los que hay en la escuela, incluso a veces con máquinas más potentes que tienen los propios dinamizadores. Pues si tú das una información sobre un trabajo determinado, a veces dicen: "¿y por qué así?, ¿por qué de esta forma determinada?". Entonces tú dices: "oye, espérate, vamos a ver, explícamelo". Y explican que eso ellos lo hacen de otra forma. Con lo cual tú ya te estás quedando ahí. Con lo que tienes un poquito más de experiencia que los demás, realmente la información tal cual pasa por ti dices: "¡me la quedo!" Y aprendes más, efectivamente. O sea, que realmente el estar de dinamizador es estar aprendiendo constantemente. Y donde realmente no estés aprendiendo, porque no siempre estás justo en ese punto, te están obligando a aprender. Es decir, que cuando vienes a casa tienes que coger el libro, tienes que coger un tutorial, tienes que buscar en Internet la información que tú consideras que te ha faltado en el grupo, y esto, pues bueno, va para adelante así. (RVP01/10:239-252)

Segundo, y como ya se ha apuntado, la inclusión de este voluntariado permite interacciones entre iguales que facilita el aprendizaje a las personas adultas en procesos de alfabetización mediática e, igualmente, facilita la expresión de demandas y necesidades que luego son llevadas y canalizadas desde la Comisión del Òmnia.

Cuando estamos con participantes que no tienen conocimiento de las nuevas tecnologías, lo pones delante de un profesor, bueno profesor, en la escuela lo llamamos dinamizador de grupo, pues el dinamizador de grupo, como es una persona como yo u otra como yo -vamos a suponer que soy yo el que está dando este curso- al haber sido una persona que ha aprendido aquí, que no tengo conocimientos técnicos de la a a la z, sino que posiblemente me he saltao

a lo que ha sido interesante de las tecnologías, y el momento en que estos conocimientos que tienes miras de compartirlo con participantes que tampoco tienen ni titulaciones ni conocimientos ni nada, a veces yo soy mucho más consciente, me refiero a yo como dinamizador, soy mucho más consciente que el propio profesor o una persona ya más técnica, con más titulación. Porque le enseño de la forma que yo lo he aprendido y posiblemente a mi me van a entender mejor que al profesor. Si el profesor es consciente, va despacio y con las palabras justas que debe de utilizar para enseñar a las personas que tiene delante, pues estaremos en igualdad de condiciones, pero si no, si no es consciente, yo le voy a ir por delante. (RVP01/10:320-333)

Estas interacciones dan como resultado la creación de un sentido de pertenencia a un proyecto común en el que participan y del que se sienten parte. Es por eso que muchas de ellas animan a otras personas a que completen su proceso en el Punto realizando voluntariado en él.

Yo estaba haciendo entonces el grupo (de trabajo) de parques naturales (...). Y bueno yo, no me voy a poner ahora flores, pero del curso sabía bastante supuestamente en ese momento. Y entonces Manuel, que hacía un curso inicial y estaba solo, un día me dijo: "tengo que hablar contigo". "Vale" y entonces me propuso de hacer el curso. En ese momento pensaba que no sabía lo suficiente... hombre, sé, pero... me veía con mucha carencias, yo misma me las veía. "Que no, que no, que no sé qué, que no sé cuántos". Y me lo pensé un poco, la verdad y al final le dije: "bueno, creo que puedo hacerlo"... porque yo nunca había sido profesora. (...) Entonces piensas que harás el ridículo, pero bueno, pensé: "de perdidos, al río". Y la verdad es que me ha ido muy bien. Me ha ido muy bien hacerlo y, personalmente, también. Es decir, yo reconozco que hace seis años que murió mi madre y el médico, que sabía que estaba dando clases y todo esto, me dijo: "no las dejes, eh?" y dije: "bueno, ¡ya veré!" En aquel momento yo le dije que lo vería y él me dijo: "que no, de verlo, nada. Tú el lunes vas a clase. Pero ves, eh?" Al final dije: "pues voy". Y bueno, me ha ayudado personalmente en muchos aspectos y en este también me ayudó. (RVP04/12:117-130)

Como consecuencia, las personas voluntarias de la Comisión del Òmnia dan mucha importancia al acompañamiento de las que inician su voluntariado en el Punto. No sólo por lo que significa el comenzar su voluntariado en el Punto, sino porque saben que se convertirán en referentes de más personas voluntarias.

Comencé con unos nervios, a mí me cuesta mucho hablar en público, las cosas como sean. Me cuesta mucho hablar en público y... el primer trimestre que comencé, dice Jordi: "yo estaré contigo para echarte una mano por si te atascas o eso". Y cuando... las dos primeras clases que Jordi vio cómo las daba, dice: "¡yo no me quedo! ¡Te quedas tú solo! ¡Apáñate tú sólo porque tú lo vas a hacer mucho mejor que yo!" Y ya está. (RVP06/12:142-146)

El sentido de pertenencia a la comunidad del Punto Òmnia no tiene que generarse únicamente desde el voluntariado. Las interacciones de aprendizaje y el diálogo igualitario presente en el Punto Òmnia hacen que todas las personas puedan contribuir:

Un ejemplo es Eusebio³⁹ (...) Ha habido un cambio. Él al principio traía sus libretas y sus historias para pasar y estaba así como más aislado, más individualizado pero cuando no le salía algo, al lado siempre tenía alguien que le decía "¡venga Eusebio!" y le ayudaban. Eso en un principio. Pero luego como Eusebio iba mucho al Òmnia, pues al final era él el que ayudaba también a otras personas. Entonces es como este espacio donde al principio las personas necesitan ayuda pero luego cogen el rol de ayudar, o sea, no hay los ayudados y los ayudantes, sino que al final todo el mundo es ayudado y ayuda. (ED03/12:122-128)

7.4.3. Transformaciones sociales: impacto social

La dimensión de la transformación social impacta en las propias personas, que se convierten en protagonistas del cambio social cuando incorporan las tecnologías como una herramienta más en su día a día. Pero la dimensión de transformación social va más allá de la transformación de la propia persona, ya que también tiene un impacto en la propia comunidad: a través de la participación que se producen en el espacio del Punto Òmnia -a través de la Comisión del Òmnia, de la realización de voluntariado en el Punto o de las propias interacciones de aprendizaje- repercute no sólo transformándolas de manera individual, sino que el efecto de esta transformación va más allá de del individuo y repercute también en comunidad, cambiándola.

³⁹Eusebio es una persona con necesidades educativas específicas. Acude al Punto Òmnia para ampliar el aprendizaje de las competencias propias de la sociedad de la información, que complementa con su proceso de formación básica en la Escuela de personas adultas de La Verneda-Sant Martí.

Por medio del Internet hemos conocido distintas culturas y distintos pensamientos. Algunos coincidían con nosotros, otros a lo mejor no. Pero muchos sí que coincidían. O sea, que quiero decir que hemos tratado de unirnos entre ambas culturas que antes estaban separadas y en cambio esto, es un cambio de la sociedad. (GD105/12:57-60)

Por ejemplo, hace que sean personas activas dentro de su comunidad de vecinos:

Sí que he aprendido más cosas, claro. He aprendido sabes que a tratar con la gente, no sólo de aquí, a tratar con la gente de fuera. Yo nunca me hubiera atrevido allí en la escalera a hacer cosas. Pues ahora sí, ahora soy la persona de referencia en la escalera y cuando hay que hacer algo siempre me vienen a buscar. Aunque no soy el Presidente. Soy yo el que tienen que ir aquí, allá y hasta ahora me ha funcionado. Y a coger más interés de lo que tengo que hacer. Por eso estoy con lo que te digo, con el boletín. Porque me voy de aquí, y como a mí la tele mucho no me gusta, salvo alguna cosa, cuando no tengo nada que hacer, pues yo le digo siempre a la mujer: bueno me voy ahí un rato, y voy mirando a ver si se me ocurre algo para ponerles las pilas, para darles clase. Porque la clase clásica con la gente que hay ahora no la puedo hacer, no la puedo utilizar, porque ya saben. (RVP03/12:212-220)

Realizando voluntariado relacionado con las tecnologías más allá del Punto:

Estoy ayudando todavía en el casal del Bac de Roda que allí tienen un aula de La Caixa, y entonces allí traen una profesora o profesor y ayudamos los voluntarios. También soy voluntaria de allá. (RVP07/12:338-340)

Contribuyendo a la creación de contenido para el barrio:

Y yo por ejemplo, aquí en Òmnia pues estoy en un grupo de trabajo que estamos haciendo una página web, tenemos muy buena relación, y es digamos para el barrio. Entonces todo esto cambia porque mejora tanto la relación con los compañeros como para el barrio. Todas las noticias que quieras aportar pues vamos poniendo en la página web y, en fin, creo que Òmnia nos ha dado esta opción de poder hacerlo. (GD103/12:38-42)

Es decir, que el planteamiento educativo y metodológico desarrollado en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación Ágora no sólo consigue que personas adultas en procesos de alfabetización mediática adquieran las dimensiones (tecnológicas) propias de la alfabetización mediática sino que, al hacerlo, logra un impacto que mejora sus vidas de forma individual y colectiva.

Y a partir de ese cambio que yo he visto, que yo he podido hacer, pienso que se puede cambiar toda la sociedad. (GD104/12:93-95)

7.5. A MODO DE CONCLUSIÓN DEL APARTADO DE RESULTADOS

El análisis del proceso de alfabetización mediática que se lleva a cabo en el Punto Ómnia de la Asociación de personas participantes Ágora nos permite concluir que su planteamiento educativo y metodológico está en la línea de la alfabetización mediática participativa promovida desde la comunidad científica internacional (Buckingham, 1998; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010; Freire, 2000).

La incorporación de los principios del aprendizaje dialógico tanto a la metodología de formación como en el funcionamiento democrático son clave para trabajar no sólo las dimensiones tradicionales de la alfabetización mediática (acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos) sino también la dimensión innovadora de la participación social. El análisis realizado lleva también a apuntar la necesidad de incorporar también una nueva dimensión, la de la transformación social.

El diálogo igualitario y las interacciones que se promueven entre personas participantes, voluntariado y persona dinamizadora crea un entorno de aprendizaje abierto, dinámico y reflexivo donde se facilita no sólo el acceso físico a la tecnología sino también la adquisición de conocimiento en función de los intereses de cada persona (dimensión del análisis), su autonomía (dimensión del análisis), se desarrolla su capacidad crítica (dimensión de evaluación) y, como consecuencia, que las personas sean capaces de generar sus propios contenidos mediáticos (dimensión de creación de contenidos).

El resultado es que personas que empiezan en el Punto Ómnia sin apenas saber cómo utilizar un ordenador terminan convirtiéndose en productoras de contenidos en un breve lapso de tiempo. Es decir, la metodología del aprendizaje dialógico aplicada al proceso de formación que se lleva a cabo en el Punto Ómnia genera que las personas dejan de ser agentes pasivos dentro de su proceso de alfabetización para convertirse en sujetos activos que establecen y deciden por ellos y ellas mismas su itinerario formativo en tecnologías. Se empoderan como sujetos activos dentro de lo que se está llamando la democratización de los medios (Buckingham,

1998; Comisión Europea, 2011; Livingstone, 2004; Pérez-Tornero & Varis, 2010; Freire, 2000).

Sin embargo este planteamiento educativo y metodológico necesita complementarse con una tercera dimensión clave: la dimensión de la participación social. Las tres dimensiones: el planteamiento metodológico, el educativo y el participativo es lo que caracteriza y define el éxito del Punto Ómnia.

El Punto Ómnia está directamente gestionado por las propias personas participantes en procesos de alfabetización mediática. A través de la Comisión del Ómnia se incluye la voz de personas que, normalmente, son excluidas de la participación social y tecnológica. La inclusión de su voz permite que el Punto Ómnia continúe dando respuesta a las necesidades reales demandadas y no a las impuestas desde el conocimiento experto. Como consecuencia, el proyecto socioeducativo del Punto Ómnia continua siendo, trece años después de su inicio, un proyecto actual, abierto e innovador que responde a las características propias de la Sociedad de la Información.

Las tres dimensiones derivan y causan una cuarta dimensión aún no incluida en el concepto de alfabetización mediática, pero que en la realidad del Punto Ómnia está ya presente desde el primer día: la transformación social. Mediante su implicación y participación en los procesos de aprendizaje y participación del Punto Ómnia, estas personas (se) demuestran que pueden participar no sólo en la gestión del Punto sino en todos los ámbitos de su vida social, es decir, que tienen los conocimientos y argumentos suficientes y válidos para aportar y hacer posible la transformación de su entorno y de la sociedad.

BLOQUE V: CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES

Este último bloque de conclusiones tiene como objetivo sistematizar las principales contribuciones obtenidas tras el análisis llevado a cabo en el estudio de caso realizado en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes Ágora, un proyecto socioeducativo que trabaja para la alfabetización mediática de personas adultas participantes.

El análisis realizado permite obtener los elementos socioeducativos claves para desarrollar proyectos de alfabetización mediática de éxito entre personas adultas participantes que parten de una situación de fractura digital. También aporta contribuciones sobre cómo esos elementos socioeducativos están consiguiendo no sólo la superación de la fractura digital y una mayor alfabetización mediática entre esas personas adultas, sino también su mayor participación y transformación social.

Para la exposición y sistematización de las contribuciones, este bloque se estructura a partir de las dos preguntas clave de investigación a partir de las cuales se han establecidos los objetivos y sub-objetivos de estudio, las correspondientes hipótesis y sub-hipótesis y se ha diseñado el análisis del estudio de caso. Igualmente, esas contribuciones permitirán la corroboración o refutación de la hipótesis y sub-hipótesis planteadas.

8.1. ELEMENTOS SOCIOEDUCATIVOS QUE POTENCIAN UNA MAYOR ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA ENTRE PERSONAS PARTICIPANTES QUE PARTEN DE UNA SITUACIÓN DE FRACTURA DIGITAL

La investigación planteada a lo largo de la presente tesis doctoral se ha estructurado a partir de dos preguntas clave. La primera estaba formulada de la siguiente forma:

Pregunta clave 1: ¿qué elementos socioeducativos están potenciando una mayor alfabetización mediática entre personas adultas participantes que parten de una situación de fractura digital?

A partir de esta pregunta, se estableció el primer objetivo (O1) centrado en analizar los elementos del aprendizaje dialógico que, aplicados a los procesos de

alfabetización mediática, consiguen superar la fractura digital y generar una mayor participación y transformación social en personas adultas participantes.

De acuerdo al análisis llevado a cabo en el bloque 3, los elementos socioeducativos que están consiguiendo superar la fractura digital son cuatro:

1. Inclusión de las voces de las personas adultas participantes en procesos de alfabetización mediática en base a pretensiones de validez
2. Interacciones de aprendizaje
3. Diálogo igualitario
4. Dimensión instrumental de excelencia

Estos cuatro elementos permiten contrastar la hipótesis general 1 (HG1): “*La alfabetización mediática realizada en entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico es clave para superar la fractura digital y fomentar una mayor participación y transformación social entre personas adultas participantes*”.

8.2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN ENTORNOS SOCIOEDUCATIVOS BASADOS EN EL APRENDIZAJE DIALÓGICO QUE PERMITEN SUPERAR LA FRACTURA DIGITAL Y CONTRIBUYEN A UNA MAYOR PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

La segunda pregunta clave en la investigación recogida en la presente tesis doctoral estaba formulada de la siguiente forma:

Pregunta clave 2: ¿cómo estos elementos están consiguiendo no sólo la superación de la fractura digital y una mayor alfabetización mediática sino también una mayor participación y transformación social?

Para poder dar respuesta a esta pregunta, se han establecido tres elementos clave a tener en cuenta en el análisis: (1) fractura digital, (2) participación social y (3) transformación social. Para cada uno de estos elementos, se ha elaborado un objetivo de investigación:

8.2.1. Superación de la fractura digital

El objetivo de este primer elemento era analizar los procesos que, dentro de entornos socioeducativos basados en el aprendizaje dialógico, están permitiendo la superación de la fractura digital en personas adultas participantes.

En este sentido, el análisis ha aportado cuatro procesos básicos, todos ellos interrelacionados:

- Respondiendo a objetivos de aprendizaje
- Incluyendo las cuatro dimensiones de la alfabetización mediática: acceso, análisis, evaluación y creación de contenidos
- Creación de sentido por las tecnologías
- Empoderamiento individual en la adquisición de las tecnologías

Los cuatro procesos definidos permiten la confirmación de la sub-hipótesis 1 (SH1): *“El aprendizaje dialógico consigue que las personas adultas participantes pasen de ser simples consumidores a productores de contenidos en la actual Sociedad de la Información, tras superar la fractura digital (acceso a las tecnologías, adquisición de competencias tecnológicas básicas y uso)”*.

8.2.2. Participación social

El objetivo de este segundo elemento, centrado en participación social, era comprender cómo la superación de la fractura digital está fomentando una mayor participación de las personas adultas participantes en la actual Sociedad de la Información.

Este era uno de los elementos importantes de la presente tesis doctoral, ya que las actuales investigaciones dentro del ámbito de la alfabetización mediática están encaminadas a introducir y desarrollar esta dimensión social dentro del concepto y las dimensiones que la definen y comprenden. Es, por lo tanto, una línea de innovación sobre la que se está trabajando y en la que esta tesis contribuye.

De acuerdo a los resultados del análisis, el fomento de la participación social entre personas adultas en procesos de alfabetización requiere de las siguientes consideraciones:

- Inclusión de las voces de las personas adultas participantes en procesos de alfabetización en la gestión del proyecto
- Composición heterogénea de los órganos de participación
- Órganos de participación concebidos como altavoz de las demandas de las personas adultas participantes en procesos de alfabetización, canalización de esas demandas y consecución de resultados que responden a las demandas expresadas
- Toma de decisiones en los órganos de participación en base a pretensiones de validez
- Órganos de participación que llevan a cabo una evaluación constante del proceso formativo para su mejora
- Fomento del voluntariado entre personas adultas participantes en procesos de alfabetización mediática para su empoderamiento social

Estas consideraciones obtenidas permiten la validación de la sub-hipótesis 2 (SH2): *“Convertirse en productores de contenidos fomenta el acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información a las personas adultas participantes”*.

8.2.3. Transformación social

El objetivo de este tercer elemento, centrado en transformación social, era analizar cómo una mayor participación de las personas adultas participantes genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales.

Es este tercer y último elemento la contribución más importante de la tesis dentro del estudio actual de la alfabetización mediática. Como se ha apuntado más arriba, el desarrollo de la investigación en el ámbito está incorporando con la dimensión de participación social la dimensión más social y no tan tecnológica al concepto de alfabetización mediática. Si actualmente está más focalizado en analizar y desarrollar el impacto social de la participación, en el caso del estudio planteado, centrado en el Punto Ómnia gestionado por la Asociación de personas participantes

Ágora ya hace tiempo que se trabaja con el objetivo de la transformación individual y en la comunidad como impacto social último del proceso de alfabetización mediática en el que se implican personas adultas con una situación inicial de fractura digital.

El estudio de caso planteado apunta cinco elementos que permiten conseguir esta última e innovadora dimensión:

- Responder a expectativas de aprendizaje
- Creación de sentido del proyecto de tecnologías
- Empoderamiento personal
- Voluntariado como forma de empoderamiento personal e implicación en el proyecto socioeducativo del Punto Ómnia
- Participación y transformación de su entorno personal, familiar y de la comunidad
- Impacto social

Estos cinco elementos permiten contrastar la sub-hipótesis 3 (SH3): *“El mayor acceso a las esferas de participación en la actual Sociedad de la Información genera una mayor transformación de sus entornos personales y sociales”*.

8.3. PROSPECTIVA

La investigación realizada en la presente tesis doctoral ha permitido profundizar en el concepto de alfabetización mediática, aportando nuevas contribuciones especialmente a sus dos dimensiones más sociales: la de participación social y de transformación social.

Mientras que la dimensión de participación social es actualmente objeto de análisis por parte de la comunidad científica internacional, la dimensión de la transformación social es una nueva dimensión con la que se contribuye y que requiere de más investigación y análisis con aportaciones procedentes de otras experiencias que permitan contrastar la transferibilidad de las aportaciones aquí recogidas.

Se abre, por lo tanto, una nueva vía de estudio dentro de la alfabetización mediática, con múltiples posibilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, L. (2014). Diseño de programas de e-inclusión para alfabetización mediática de personas mayores. *Revista Comunicar* vol. XXI, num. 42, enero 2014, pp. 173-180, doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-17>
- American Library Association. (1989). *Final report. ALA Presidential Committee on Information Literacy*. Chicago, IL: American Library Association. Recuperado en agosto de 2012 en <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- American Library Association. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Chicago, IL: Association of College and Research Libraries. Recuperado en agosto de 2012 en <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/informationliteracycompetency.cfm>
- Apple, M.W., y Beane, J. A. (1995). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Asociación de Personas Participantes Ágora. (2002-2004). *DIMELI: Dialogical media literacy*. e-Learning programme. DG Education and Training. European Commission.
- Asociación de Personas Participantes Ágora. (2003-2005). *ABE CAMPUS-Virtual Adult Basic Education Communities in Europe*. Minerva action of the Socrates Programme. DG. Education and Training. European Commission.
- Asociación de personas participantes Ágora (2004). *Participative development of virtual campuses in ABE*. Second Report. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- Asociación de personas participantes Ágora (2005a). *Guía para fomentar la participación en el uso de las nuevas tecnologías en la educación básica de adultos*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- Asociación de personas participantes Ágora (2005b). *Informe de difusión de la entidad española*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- Asociación de personas participantes Ágora (2005c). *Informe nacional: Impacto del campus virtual en EBA en los diversos proyectos nacionales. España*. Resultado del proyecto para el Programa Sócrates de la Unión Europea ABE CAMPUS: Virtual Adult Basic Education Communities in Europe.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R. (2004). *Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

- Aufderheide, P. (1992). *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute. Recuperado en agosto de 2012 en http://www.medialit.org/reading_room/article356.html
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, vol. 57, no. 2, March 2001, pp. 218-259. doi: 10.1108/EUM0000000007083
- Bazalgette, C. (1999). *Making movies matter*. London: British Film Institute.
- Baudrillard, J. (1991). *La guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Baudrillard, J. (2001). *El otro por sí mismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Baudrillard, J. (2002). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Bauman, Z. (2012). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universal.
- Bell, D. (1975). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Berger, P., y Luckman, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, vol. 48 (1), pp. 33–43. doi: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x
- Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Academic Research*. London: Ofcom
- Campo Vidal, M. (2000). *L'alfabetització digital, eina indispensable al segle XXI: Conferència amb motiu del Dia Internacional de l'Alfabetització*. 8 de septiembre de 2000. Barcelona: Biblioteca de Catalunya.
- Castells, M. (1999). *La era de la Información. Economía sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red, Vol. II: el poder de la identidad y Vol. III: Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.

- Castells, M. (2000). Materials for an exploratory theory of the Network Society. *The British Journal of Sociology*, vol.51(1) (Jan/Mar 2000), pp 5 – 24. doi: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02735.x
- Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté – Plaza & Janés.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Chomsky, N. (1988). *Language and politics*. Montreal: Black Rose Books Ltd.
- Chomsky, N. (1998). *Mantener la chusma a raya*. Tafalla: Editorial Txalaparta
- Chomsky, N. (2001a). *La deseducación*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Chomsky, N. (2001b). *Perspectivas sobre el poder*. Barcelona: El Roure.
- Chomsky, N. (2003). *Sobre la naturaleza y el lenguaje*. Madrid: Cambridge University Press.
- Christ, W. G., y Potter, W. J. (1998). Media literacy, media education, and the academy. *Journal of Communication*, vol. 48(1), pp 5–15. doi: 10.1111/j.1460-2466.1998.tb02733.x
- CLAN Project. (2007- 2009). *Continuous Learning for Adults Needs*. Grundtvig 1. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- Comisión Europea. (1995). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Publicación de la Comisión Europea.
- Comisión Europea. (2007a). *A European approach to media literacy in the digital environment*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2007) 833 final. Recuperado en agosto de 2011 en <http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/en.pdf>
- Comisión Europea. (2007b). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Luxembourg: European Communities. Recuperado en agosto de 2012 en http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- Comisión Europea. (2009). *Recomendación 2009/625/CE de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente*. Recuperado en agosto de 2012 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32009H0625:ES:NOT>

- Comisión Europea. (2010). *Conclusions "Science against poverty" conference* 8-9 April 2010. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación, Gobierno de España; Unión Europea.
- Comisión Europea. (2011). *Media Literacy. Study on the current trends and approaches to Media Literacy in Europe*. Recuperado en agosto de 2012 en http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/studies/index_en.htm
- CONNECT Project. (2009-2011). *Virtual communities and social learning*. KA1: Information and Communication Technologies. Transversal Programme. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- CREA. (1995 – 98). *Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social*. DGICYT, Dirección general de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA. (1998 – 99). *Adult Distance Education: Internet distance courses from Adult Education centres*. Socrates programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- CREA. (2000). *La educación multimedia a distancia de Personas Adultas*. Guía Europea de Buenas Prácticas. Socrates programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- CREA. (2001). *Desarrollo de la metodología para el proyecto Conecta*. Autor: CREA – Fundació Esplai. Barcelona: Fundació Esplai.
- De Botton, L., Puigvert, L., y Sánchez A. M. (2005). *The inclusion of other women: Breaking the silence through dialogic learning*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Deursen, A.J.A.M. van, y Dijk, J.A.G.M. van. (2009). Using the Internet: Skill Related Problems in Users' Online Behavior. *Interacting with Computers*, vol. 21(5-6), pp. 393-402. doi: 10.1016/j.intcom.2009.06.005
- Deursen, A.J.A.M. van, Dijk, J.A.G.M. van y Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills. The contribution of gender, age, education, Internet experience, and hours online to medium- and content-related Internet skills. *Poetics*, vol. 39(2), pp. 125-144. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2011.02.001>
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DERI Project. (2002-2004). *Interactive Relations and Development of Employability*. Grundtvig 1 Action of Socrates Programme. DG. Education and Culture. European Commission.

- DiMaggio, P., Hargittai, E., Russell-Neuman, W., y Robinson, J.P. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, vol. 27, pp.307-36. Doi: 10.1146/annurev.soc.27.1.307
- Duncan, B. (2006). Media Literacy: Essential Survival Skills for the New Millenium. *Orbit*, vol.35, nº 2, 2005. Recuperado en http://www.frankwbaker.com/media_literacy_essential_skills.htm
- E-AIDS Project. (2007-2009). *An e-learning environment for HIV/AIDS education*. Grundtvig 1. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- Elboj, C., Puigdel·lívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- E-QUALITY Project. (2004-2005). *Virtual spaces of democratic dialog among cultures*. Proyecto e-learning subvencionado por la Comisión Europea.
- Escuela de personas adultas La Veneda-Sant Martí. (2007). Proyecto educativo de centro. Publicación interna.
- Estefanía, J. (2001). *La nueva economía. La globalización*. Barcelona: Editorial Debate.
- FACEPA (1999). Declaración de los Derechos de las Personas Participantes. Recuperado en agosto de 2009 en <http://facepa.org/facepa/wp-content/uploads/2009/06/declaracio.pdf>
- Facer, K., Sutherland, R., Furlong, R., y Furlong, J. (2001). What's the point of using computers? The development of young people's computer expertise in the home. *New Media and Society*, vol. 3 (2), pp. 199–219. doi:10.1177/1461444801003002004
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gomez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1998). La práctica educativa. *Temps d'Educació*, vol. 1, pp. 292 – 300. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/139166/245947>
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia
- Giner, S., Lamo De Espinosa, E., y Torres C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Golding, P. (2000). Forthcoming Features: Information and Communications and the Sociology of the Future. *Sociology*, vol. 34(1), pp.165–184. doi: 10.1177/S0038038500000110
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi: 10.1177/1077800410397802
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Graff, H. (1994). The legacies of literacy. En J. Maybin (Ed.) *Language and literacy in social practice*. (pp. 151-167) Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Grey, W.S. (1956). *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- Hacker, K., y van Dijk, J. A. G. M. (Eds.) (2000). *Digital Democracy, Issues of Theory and Practice*. London: Thousand Oaks, Delhi: Sage.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the “Net Generation”. *Sociological Inquiry*, vol. 80(1), pp. 92-113. doi: 10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x

- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Hobbs, R. (2006). Multiple visions of multimedia literacy: emerging areas of synthesis. En M. McKenna (Ed.), *International Handbook of Literacy and Technology* (pp. 15–26). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). Report 9. Contributions of local communities to social cohesion. Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research. European Commission.
- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium. En L. Lievrouw y S. Livingstone (Eds.), *The handbook of new media* (pp. 90–104). London: Sage.
- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, vol. 33(2), pp. 211-221. doi: 10.1177/0163443710393382
- Lévy, P. (1997). *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Proa – Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Life 2.0 Project. (2011-2013). *Innovative geolocalised product services to support elderly people's independent living*. (270965). CIP-ICT-PSP 2013-7. Information and Communication Technologies Policy Support Programme. DG Communications Network, Content and Technology. European Commission.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London: Sage.
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, vol. 7(1), pp. 3-14. doi:10.1080/10714420490280152
- Livingstone, S., y Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, vol.9 (4), pp.671-696. doi:10.1177/1461444807080335
- Loader, B. (1998). *Cyberspace Divide: Equality, Agency and Policy in the Information Society*. London: Routledge.
- López, L. (2013). Participación en la formación a través de Internet. Una propuesta de Blended Learning Dialógico desde colectivos normalmente excluidos de la

virtualidad. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.

- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. En A. Martin y D. Madigan (Eds.), *Digital Literacies for Learning* (pp. 3-25). London: Facet.
- Martin, A., y Madigan, D. (2006). Preface. En A. Martin y D. Madigan (Eds.), *Digital Literacies for Learning* (pp.xxv–xxviii).London: Facet.
- McGarry, K. (1991). Differing views of knowledge. En A.J. Meadows (Ed.), *Knowledge and communication: essays on the information chain*. London: Library Association Publishing.
- McGarry, K. (1993). *The changing context of information*. London: Library Association Publishing.
- Mead, G.H. (1990). *Espíritu, Persona y Sociedad*. México: Paidós.
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- METIS Project. (2012-2014). *Meeting teachers' co-design needs by means of Integrated Learning Environments*. KA1: Information and Communication Technologies. Transversal Programme. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- MOLIE Project. (2002-2004). *Mentoring On Line in Europe*. Grundtvig 1 Action of Socrates Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- Morgan, E.L. (1998). Computer literacy for librarians. *Computers in Libraries*, vol. 18(1), pp. 39–40. Recuperado en <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=295178>
- National Telecommunications and Information Administration. (1995). *Falling Through the Net: A Survey of the "Have Nots". Rural and Urban America*. Washington, DC: NTIA.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opendock Project. (2005-2007). Open and shared materials repository for e-learning in VET. Leonardo da Vinci Action of Socrates Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- Padrós, M. (2008). Educación democrática de personas adultas. Criterios que permiten definir una educación de personas adultas como democrática. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Pérez-Tornero, J. M., y Varis, T. (2010). *Media Literacy and New Humanism*. Moscú: UNESCO.

- Proyecto APADIS. (2006-2007). *Generación de un entorno virtual de aprendizaje accesible para personas mayores. El aprendizaje abierto y a distancia en la educación formal y del tiempo libre para personas mayores*. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica.
- Puigvert, L. (2005). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Pulido, C., y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos*, vol. 43(supl. 2), pp. 295-309. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400003>
- Pulido, M. A. (2011). Metodología Comunicativa Crítica e Interacción Persona Ordenador. Diseño Dialógico de la Interacción. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
- Ribak, R. (2001). “Like immigrants”: Negotiating power in the face of the home computer. *New Media and Society*, vol. 3(2), pp. 220–238. doi: 10.1177/1461444801003002005
- Rice, R. (2002). Primary issues in Internet use: Access, civic and community involvement, and social interaction and expression. En L. L. Lievrouw (Ed.), *Handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs* (pp. 105–129). London: Sage.
- Sánchez, M. (1999). *La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream*. *Harvard Educational Review*. Cambridge, MA: Harvard University, vol. 69(3), pp. 320-357. Recuperado de <http://her.hepg.org/content/gx588q10614q3831/?p=a9225cc9f1074d7e907679cd3a6f972a&pi=3>
- Sartori, G. (2002). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1977). *Las esatrukturas del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Searle, J., y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Serrano, M. A. (2010). Ágora. La experiencia de la Escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí: del aprendizaje de las tecnologías al contexto de aprendizaje tecnológico en *Revista de Educación Social*, vol. 44, pp. 74-86. Recuperado en <http://www.raco.cat/index.php/EducacionSocial/article/view/263670/351169>
- Serrano, M.A., Mirceva, J., y Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. Special Issue: Interacción, Diálogo y Aprendizaje en *Revista de*

Psicodidáctica, vol. 15(2), pp. 191-205. doi:
<http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.820>

- Spears, R., Postmes, T., Wolbert, A., Lea, M., y Rogers, P. (2000). *Social Psychological Influence of ICTs en Society and Their Policy Implications*. Amsterdam: Infodrome.
- Tellado, I. (2007). Dialogic management in adult education: A case study in Spain. Northern Illinois University. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3301650).
- Tellado, I., Serrano, M. A., y Portell, D. (2013). The achieved dreams of a neighborhood. *International Review of Qualitative Research*, Vol. 6, No. 2, Summer 2013, pp. 289–306. doi: 10.1525/irqr.2013.6.2.289
- TENCompetence Project. (2009-2011). *Building the European Network for Lifelong Competence Development*. Integrated Project. 6th Framework Programme. Information Society Technologies Programme. DG Information Society and Media. European Commission.
- Tra.C.I.E. Project. (2007-2009). *Training Citizenship and Intercultural Education: methods and resources for adult learning*. Grundtvig 1. Lifelong Learning Programme. DG. Education and Culture. European Commission.
- Tuckett, H.W. (1989). Computer literacy, information literacy and the role of the instruction librarian. En G.E. Mensching y T.B. Mensching, T.B. (Eds.) *Coping with information illiteracy: bibliographic instruction for the information age* (pp. 21-31). Ann Arbor, Michigan: Pierian Press.
- UNESCO. (1970). *La alfabetización funcional. Cómo y por qué*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos, de 26 de noviembre de 1976, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su 19a reunión, celebrada en Nairobi*. Recuperado en: <http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/8.html>
- UNESCO. (1996). *Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Publicación de la Comisión Europea.
- UNESCO. (1997). *Declaración De Hamburgo Sobre La Educación De Adultos. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V).ED-97/CONFINTEA/5Final*. Recuperado en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaspa.htm>
- UNESCO. (2005). *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO, 10 al 12 de junio de 2003*. París: UNESCO.

- UNESCO. (2008). *El desafío mundial de la alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mediados del decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (2003-2012)*. París: UNESCO
- Van Dijk, J. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings en *Poetics*, vol. 34 (4-5), 221-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004>
- Virilio, P. (1999). *La bomba informática*. Madrid: Ediciones Cátedra. Colección Teorema.
- Vygotsky, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion. Rethinking the digital divide*. Boston: MIT Press.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Ediciones Akal.
- WORKALÓ Project. (2001-2004). *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: The gypsy case*. 5th Framework Programme. Improving the Socio-economic Knowledge Base. Directorate-General for Research. European Commission.