



Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión

Editado por
Tomás Durán Becerra
Gerardo Machuca Téllez

Autores:
Tomás Durán Becerra
Gerardo Machuca Téllez
Santiago Giraldo
Cristina Fernández-Rovira
Alexander Montealegre
Janneth Trejo-Quintana
Estrella Luna Muñoz
Carlos Alberto Mendes Lima
Isabel Pereira dos Santos
Maria Salete Soares Prado
Emmanuel Neisa



Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión/Tomás Durán Becerra, Gerardo Andrés Machuca Téllez, Santiago Giraldo...[y otros 8]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN (Digital): 978-958-8191-80-5
ISBN (Impreso): 978-958-763-577-5
147p.: il, tabl.

1.Política Pública -- Investigaciones 2.Política y educación -- Estudio de casos
3.Educación superior -- Investigaciones 4.Participación social -- Estudio de casos i.Machuca Téllez, Gerardo Andrés ii.Giraldo, Santiago iii.Fernández-Rovira, Cristian iv.Montealegre, Alexander v.Trejo-Quintana, Janneth vi.Muñoz, Estrella Luna vii.Mendes Lima, Carlos Alberto viii.Pereira dos Santos, Isabel ix.Soaes Prado, Maria Salete x.Neisa, Emmanuel xi. Durán Becerra, Tomás

CDD: 320.6071 C65c BRGH Registro Catálogo Uniminuto No. 104466

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104466>

Título original: Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión
© Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN
© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO es miembro asociado de la Red UNITWIN de UNESCO-UNAOC de Alfabetización Mediática e Informativa y Diálogo Intercultural (MILID en sus siglas en inglés).

Cómo citar: Durán-Becerra, T. y Machuca, G. (Eds.). (2022). *Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión*. Fondo Editorial CUN/UNIMINUTO.

Bogotá, Colombia, noviembre 2022

ISBN (Digital): 978-958-819-180-5
ISBN (Impreso): 978-958-763-577-5
DOI obra completa: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-819-180-5>

Primera edición: noviembre 2022
Impresión y encuadernación: mayo 2023

Editores en este volumen: Tomás Durán Becerra y Gerardo Machuca Téllez

Autores en este volumen por compilación de artículos: Alexander Montealegre, Carlos Lima, Cristina Fernández-Rovira, Emmanuel Neisa, Estrella Luna Muñoz, Gerardo Machuca Téllez, Isabel Pereira dos Santos, Janneth Trejo-Quintana, Maria Saletes Soares Prado, Santiago Giraldo, Tomás Durán Becerra

Diseño y diagramación interna: Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN
Corrección de estilo: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO
Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación pertenecen a los autores; estas no se relacionan necesariamente con la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, la UNESCO, UNAOC o con los demás miembros de la red MILID.

©Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO/Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN. Todos los capítulos publicados en *Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión* fueron seleccionados por el Comité Científico de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO y la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual que acoge UNIMINUTO/CUN.



Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión



Corporación Unificada Nacional
de Educación Superior

Construcción de ciudadanía crítica y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión

Editores

Tomás Durán Becerra
Gerardo Machuca Téllez

Autores

Tomás Durán Becerra
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Gerardo Machuca Téllez
Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Santiago Giraldo
Universidad Autónoma de Barcelona

Cristina Fernández-Rovira
Universidad de Vic

Alexander Montealegre
Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN)

Janneth Trejo-Quintana
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México (IISUE-UNAM)

Estrella Luna Muñoz
Escola Técnica Profissional da Moita / Amarna Academy

Carlos Lima
Impensa Joven. Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SME/SP

Isabel Pereira dos Santos
Investigadora de la USP

Maria Salette Soares Prado
Investigadora de la USP

Emmanuel Neisa
ClickArte

Contenido

Ciudadanía, medios y fortalecimiento democrático <i>Tomás Durán Becerra</i> <i>Gerardo Machuca Téllez</i>	09
Internet nunca fue democrático: la historia reciente del mito de la libertad en un mundo hiperconectado <i>Santiago Giraldo</i> <i>Cristina Fernández-Rovira</i>	17
Participación política, educación superior y construcción de ciudadanías críticas en Colombia: entre la reflexividad y el (des)aprendizaje <i>Alexander Montealegre</i>	43
El programa Imprensa Jovem de la Alcaldía de São Paulo: una política pública educomunicativa <i>Carlos Alberto Mendes Lima</i> <i>Isabel Pereira dos Santos</i> <i>Maria Salete Soares Prado</i>	71
No todos los ciudadanos tienen el mismo altavoz. Retos para las alfabetizaciones del siglo XXI <i>Janneth Trejo-Quintana</i>	95
Jóvenes, resiliencia y pluralismo con los medios de comunicación <i>Estrella Luna Muñoz</i>	113
La Aldea: una estrategia para acercar a los niños a la realidad nacional <i>Emmanuel Neisa</i>	127
Autores	143

Ciudadanía, medios y fortalecimiento democrático

Tomás Durán Becerra,
Gerardo Machuca Téllez

En el año 2019 se llevó a cabo la 2.^a Jornada de Diálogos: “Construcción de ciudadanías críticas y fortalecimiento de las democracias en contextos de hiperconexión”, organizada por la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), con el apoyo de la Red Universitaria Internacional de Alfabetización Mediática e Informativa y Diálogo Intercultural de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, y la Alianza de las Civilizaciones (UNESCO/UNAOC-MILID UNITWIN, por sus siglas en inglés). En el marco de esta jornada, se abrió un interesante espacio de discusión que convocó a investigadores, gestores y profesores interesados en el ámbito de la Alfabetización Mediática e Informativa desde contextos nacionales e internacionales, con discusiones que giraron alrededor de cuatro ejes.

El primer eje articulador se enfocó en la discusión de los *diálogos interculturales en las redes sociales*, tema que, sin lugar a duda, con la generalización de diversos dispositivos de comunicación y de espacios de socialización propiciados por internet, viene repercutiendo de manera importante en las relaciones de consumo y producción de contenidos que circulan en la red. En este sentido, el diálogo entre culturas se da en medio de escenarios de inmediatez que ponen en juego diversos mecanismos de interacción, dados por los lugares de enunciación de sus actores. Bajo esta lógica, el conflicto genera diversos fenómenos que en ocasiones derivan, incluso, en xenofobia u odio. Pensar la dimensión intercultural en las redes sociales emerge como un punto de necesaria reflexión y análisis en un contexto regional y mundial en crisis que obliga a tejer redes de solidaridad basadas en el reconocimiento del otro.

El segundo eje se orientó hacia las *prácticas y saberes pedagógicos y los medios de comunicación*. La inserción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación sigue siendo un reto, puesto que en

la mayoría de los casos su apropiación está dada como un fin y no como un medio para consolidar los propósitos de enseñanza-aprendizaje definidos. En esta línea, la generalización del uso de dispositivos móviles y su llegada a las aulas de clase y a diversos escenarios de formación ha generado una importante proximidad a la información por parte de los usuarios, en la que los medios de comunicación actúan como vehículos, movilizandoposturas que contribuyen a la construcción de opinión pública de manera generalizada, lo cual les asigna una responsabilidad, por lo general poco dimensionada, en su relación con lo educativo (Durán-Becerra & Lau, 2020). De la reflexión sobre este panorama de las TIC y el papel que los medios de comunicación juegan en la educación resultaron argumentos y recomendaciones sobre la importancia de fomentar un consumo crítico, pero también una conciencia sobre el uso, recolección, depuración y entrega de información por parte de las comunidades educativas, discusión que se extiende a la necesidad de fomentar culturas encaminadas hacia la acción y generación de espacios públicos de debate que puedan terminar en acciones políticas.

El tercer eje, denominado *nuevas alfabetizaciones, ciudadanía y democracia en un mundo hiperconectado*, planteó que el panorama de hiperconexión —resultado de la amplia difusión que hoy por hoy tienen internet y los dispositivos digitales— ha puesto sobre la mesa la necesidad de pensar en nuevas alfabetizaciones que permitan al grueso de la población acceder al amplio espectro de informaciones que circulan en la red y desarrollar criterios de selección, análisis y producción crítica de contenidos, y que además incentiven la participación más allá del simple divertimento. Temas como el fortalecimiento de la ciudadanía y de la democracia dejan de ubicarse en espacios físicos y pasan a tener una fuerte relación con la interactividad en espacios digitales. En tal sentido, la discusión sobre las nuevas alfabetizaciones en el marco de los procesos políticos, en los cuales la participación ciudadana y la democracia cobran relevancia en la dimensión digital.

Finalmente, el cuarto eje planteó una reflexión respecto de las *políticas públicas y la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)*, en la que, si bien se destacó que existen iniciativas a nivel regional y nacional para expandir, fortalecer y consolidar las denominadas “culturas digitales”, estos esfuerzos dan cuenta de que aún hay retos que van más allá de lograr una infraestructura digital. Temas como su apropiación tecnológica por parte de las comunidades y su debate teórico se han dejado de lado frente a posturas que sitúan la tecnología como el eje para el desarrollo social. En este distanciamiento se encuentra el tema de la pertinencia, la

regulación y las intencionalidades en el marco de procesos de inserción y aseguramiento de derechos de acceso a la información, en la mayoría de los casos representados en políticas públicas que no logran sustentar los retos que plantea una sociedad hiperconectada y que a la vez presenta grandes asimetrías sociales.

En los seis capítulos que componen este libro, se exponen experiencias, reflexiones y propuestas puntuales alrededor de los ejes mencionados. En este sentido, en la reflexión titulada “Internet nunca fue democrático: la historia reciente del mito de la libertad en un mundo hiperconectado”, Santiago Giraldo y Cristina Fernández-Rovira entregan un interesante recorrido histórico de internet que pone sobre la mesa discusiones al respecto de la democracia, las redes sociales y el control social, que dejan abierta una reflexión sobre la relación entre la educación tradicional y la AMI. Esta reflexión incorpora a la discusión el sentido mismo de la consciencia sobre el desarrollo, específicamente del tecnológico, y sus implicaciones en la ciudadanía. Ofrece una perspectiva crítica sobre la evolución de internet como desarrollo y como fenómeno socioeconómico y político. Da cuenta de la introducción de estructuras cada vez más complejas, de su apertura al mercado y de su potenciación mediante capitales de riesgo, entre otros. El texto adquiere, desde el principio, un carácter de hoja de ruta para la comprensión de los fenómenos vividos en el entorno virtual, y permite presagiar elementos sobre el futuro de la red.

El recorrido enunciado es rico en detalles que sustentan la introducción de algoritmos predictivos, inteligencia artificial y muchos otros elementos que rompen la aparente neutralidad de la red. El paso de escenarios públicos diseñados a espacios abiertos de interlocución donde la información, sea cual sea, puede lograr una mayor *atención* sin necesidad de una gran inversión sienta las bases de los fenómenos que conocemos hoy, transformadores de realidades y localizadores de opinión. ¿Quiere decir esto que existe una descentralización de la opinión pública por causa de internet? Eso querríamos creer, pero realidad puede ser otra. Es precisamente este el objeto de estudio analizado, que arroja una completa visión sobre la magistral infraestructura que se ha ido generando y que es capaz de focalizar la opinión de las audiencias, en maniobras con intereses claros que no siempre logran ser descifrados por el receptor.

El texto recorre la intersección de las revoluciones política, social y tecnológica que marca el presente. Pasa de la descripción de una apertura económica global a la descripción, paso por paso, de un acceso a la red mediado por técnicos —informáticos— a un escenario de producción

ágil y abierto a un mayor número de personas y agentes, pero, en el que desafortunadamente —a pesar de los desarrollos y movimientos paralelos— las estructuras hegemónicas aún controlan el alcance y rumbo de la información.

La propuesta concluye en la proposición conceptual explorada desde la AMI; en palabras de los autores, como la necesidad de una “alfabetización radical crítica como esperanza”, en la que la comprensión sobre datos y programación básica debe formar parte de los sistemas educativos, en especial de básica y media. Se plantea un escenario en donde el conocimiento sobre las estructuras que definen lo que se refleja en una pantalla actúa como “herramientas de autoseguridad” que determinan una nueva relación de consumo, creación y distribución de información.

En el escrito “Participación política, educación superior y construcción de ciudadanías críticas en Colombia: entre la reflexividad y el (des)aprendizaje”, Alexander Montealegre plantea una reflexión crítica sobre las políticas públicas, la participación política, la AMI y sus tensiones actuales, que constituyen retos para el sistema educativo en cuanto a la formación de ciudadanías críticas.

Montealegre postula que en la actualidad estamos en un proceso de transición, y hace énfasis en el hecho de que las prácticas públicas relacionadas con la producción de información y conocimiento no son suficientemente fuertes, lo que genera escenarios de ambivalencia y oscuridad jurídica y legal. Estos escenarios se ven profundizados por la veloz inserción de dispositivos digitales en la cotidianeidad que obliga a una reflexión sobre la supervivencia de la democracia que vivimos.

Lo anterior implica la generación de bases para la construcción de nuevas subjetividades que reivindiquen herramientas para la apropiación y construcción de condiciones críticas que permitan desaprender prácticas hegemónicas, construir consciencias enfocadas hacia el ejercicio analítico de la información y fomentar una ciudadanía activa (Durán-Becerra & Machuca, 2021).

Dando un giro hacia la puesta en marcha de experiencias de AMI, la reflexión de Carlos Alberto Mendes Lima, Isabel Pereira dos Santos y Maria Salete Soares Parado, “El programa Imprensa Jovem de la Alcaldía de São Paulo: una política pública educ comunicativa”, relata la experiencia liderada por el sector público en Brasil sobre el manejo de la información, las *fake news* y las relaciones étnico-raciales en escuelas y comunidades, todo desde un enfoque basado en la educ comunicación. Este texto recoge

la experiencia en acción desde lo local en la definición de políticas públicas de Alfabetización Mediática e Informativa que permiten el desarrollo de escenarios de diálogo vertical entre autoridades, así como una armonización horizontal entre actores (Grizzle *et al.*, 2014).

Las discusiones recientes planteadas por la UNESCO para la actualización del Currículo AMI para profesores de 2011 (Grizzle, Wilson *et al.*, 2021), celebradas en Belgrado (2019) y San José (2020), entre otras, evidencian la necesidad de destacar las prácticas locales para la definición de políticas públicas articuladas desde prácticas reales, con resultados e indicadores que permitan una toma de decisión más eficaz. Estas políticas de origen local, encaminadas por medio de esfuerzos longitudinales, se cimientan en bases conceptuales que los sistemas escolares no han logrado incorporar en plenitud. Radica en lo anterior una especial fuerza e importancia, en el contexto que viven los jóvenes que descubren, a través de programas como *Imprensa Jovem*, los alcances de las herramientas comunicativas y de los postulados mismos de la educomunicación. Este programa es, sin duda, un desarrollo de intervención directa, basado en metodologías de investigación-acción y fortalecido por medio de alianzas que articulan a la industria, la administración y la academia. La permanencia en el tiempo de la iniciativa *Imprensa Jovem* es muestra de la viabilidad de acciones concretas en el campo de la educomunicación. Es, en perspectiva, la cristalización de estrategias ampliamente descritas desde diferentes escenarios y potenciados por instancias académicas y organizaciones internacionales que soportan los procesos encaminados a una mejor educación para el desarrollo de ciudadanos activos y críticos frente a las informaciones, los medios u otros canales de comunicación política, económica o general; lo que demuestra un caso de éxito en la relación Estado-empresa-sector educativo.

En ocasiones se destaca un posible aislamiento de las prácticas comunicativas y las educativas, no solo desde una perspectiva de formación, sino en el desarrollo de políticas públicas prácticas como *Imprensa Jovem*, que permiten el desarrollo de escenarios de conjunción de estos dos campos y demuestran, en concreto, posibilidades reales de acción pública y de resultados en las prácticas de enseñanza aprendizaje y, por tanto, en la generación de competencias y objetivos reales de formación.

Por su parte, Janneth Trejo-Quintana, en el texto “No todos los ciudadanos tienen el mismo altavoz. Retos para las alfabetizaciones del siglo XXI”, presenta una imperdible reflexión pensada desde los cambios que la revolución científica y tecnológica han significado, desde

las telecomunicaciones y la informática, en las dinámicas técnicas como económicas, sociales, políticas y culturales.

Aunque son motores de cambio social, los avances científicos y tecnológicos son principalmente responsables de alteraciones en los estándares éticos y los paradigmas que definen la generación y producción de contenidos e información, los cuales se enfrentan en constante tensión, en la medida en que se logra acceso a las TIC, con el incremento en la participación ciudadana desde una perspectiva de descentralización y horizontalización. Este es un escenario de desarrollo que se debate hoy: la tensión existente entre las ciudades que presentan grandes cantidades de datos, información de medios y contenidos que ponen en jaque la situación de acceso a la información, particular a cada territorio, pero que deja de manifiesto que son más los proveedores, y con ello los sesgos o calidades de información. Ante tal escenario, la UNESCO propone el concepto de *MIL cities* (ciudades AMI), espacios que deben procurar la formación y generación de habilidades mediáticas e informacionales que promuevan la construcción de ciudadanías AMI (Grizzle, Jaakkola *et al.*, 2021).

La práctica descrita por Estrella Luna Muñoz en el escrito “Jóvenes, resiliencia y pluralismo con los medios de comunicación” da cuenta de un proyecto AMI con jóvenes de diferentes culturas y en situación de vulnerabilidad, en un ejercicio que busca cultivar resiliencia, pluralismo y convivencia. Esta investigación-acción refleja los avances de al menos 20 jóvenes de entornos problemáticos de Portugal. Las herramientas empleadas para esta intervención son, entre otras, la generación de audiovisuales, los trabajos grupales y los debates. Su resultado es una demostración del efecto en esta población, de su empoderamiento como sujetos activos frente a los medios de comunicación e información.

Si bien hay ciudades que generan espacios para la reflexión sobre las prácticas que permiten una mejor incorporación de poblaciones en algún grado de vulnerabilidad, los escenarios prácticos son, en la realidad, más escasos. Las prácticas, proyectos y estrategias que impulsan la inclusión, en este caso mediante prácticas educacionales, son deseables y se ha probado que tienen resultados positivos. Esta práctica narrada por Luna Muñoz da cuenta de diversos caminos y retos para su implementación, insumos necesarios para planear estrategias de similar alcance.

En esta misma línea, el texto “La Aldea: una estrategia para acercar a los niños a la realidad nacional”, de Emmanuel Neisa, presenta la experiencia de pensar en nuevas formas de enseñar las realidades sociales y el tratamiento de temas complejos por medio de estrategias educomunicativas de alto impacto. Neisa plantea en su escrito una extensa reflexión sobre las dinámicas, las realidades, las necesidades contextuales del país y sobre aquellas falencias, por planeación o falta de ejecución, que caracterizan el escenario educativo y mediático de Colombia.

Inspirada en el legado de George Orwell, La Aldea prevé un escenario de interacción y personificación de las conductas noticiosas, políticas, empresariales, civiles y demás que generan algún impacto en las esferas comunicacional y de opinión pública perceptibles en Colombia. Hace énfasis en la información, en su tratamiento, su contenido y su alcance. Su público objetivo —niños y jóvenes— hace de esta experiencia un ejemplo en su estilo.

La Aldea se configura en espacio de aprendizaje y extensión de verdaderas prácticas educomunicativas. Su reconocimiento, resultados y nivel de aceptación dan cuenta de la necesidad latente de nuestras sociedades por generar espacios de reflexión crítica que lleguen a todos los niveles de formación y desde diferentes etapas de la vida. Las estrategias empleadas, ampliamente permeadas de ficción, historia y vínculos emocionales son efectivas. Esta iniciativa logra crear un mundo, de personajes animales, que pone las principales dolencias humanas a disposición del lector.

La práctica ya es conocida, se trata de poner en contacto diferentes puntos de vista sobre un tema, lo que implica generar instancias de diálogo, reflexión, análisis y criticidad, elementos transversales a la AMI y necesarios para la construcción de ciudadanías que respondan activamente a las dinámicas sociales e informacionales. Esta práctica permite poner en lenguaje común y en situaciones cotidianas el desarrollo de temas complejos, de contextos sensibles, de realidades que muchas veces no se quieren reconocer. Estos diálogos, en palabras del autor, son la verdadera recompensa al esfuerzo que genera ClickArte, creador de La Aldea.

Referencias

- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2014). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. UNESCO
- Grizzle, A., Jaakkola, M., & Durán-Becerra, T. (2021). Introduction: living in media and information literate cities. En A. Grizzle, M. Jaakkola & T. Durán-Becerra (Eds.). *MIL Cities and MIL Citizens: informed, engaged, empowered by media and information literacy (MIL)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., & Gulston, C. (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* UNESCO.
- Durán-Becerra, T., & Lau, J. (2020). MIL competency framework: mapping media and information competencies. *Anagramas*, 19(37), 49-67. <https://doi.org/10.22395/angr.v19n37a3>
- Durán-Becerra, T., & Machuca, G. (2021). Self-development on campus: a case study on MIL development in teacher education in Colombia. En *MIL cities and MIL citizens: informed, engaged, empowered by media and information literacy (MIL)*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Internet nunca fue democrático: la historia reciente del mito de la libertad en un mundo hiperconectado

Santiago Giraldo,
Cristina Fernández-Rovira

Resumen

Internet fue presentado en la década de 1990 como la tecnología que permitiría tanto la integración de la multitud en la economía como la participación política y el desarrollo deliberativo democrático en las ágoras virtuales. En sus 30 años de historia masificada, su promesa se ha demostrado fallida. Este capítulo desarrolla la historia crítica de los últimos 30 años de evolución tecnológica ligada a internet. La búsqueda de la libertad en el mundo hiperconectado ha dado paso a la felicidad instantánea como el camino más corto de control de la sociedad. Las herederas del mito —las redes sociales— representan el universo monopolizado de la atención, la polarización y la confrontación encapsulada en *hashtags*. Lo terrorífico es que los protagonistas de la dominación no esconden sus intenciones mientras el ciudadano/usuario, que las conoce, decide mantenerse privado de la libertad. No pretende salir del cómodo y sofisticado engaño del *soft power* tecnológico.

Palabras clave: democracia, internet, redes sociales, control social

Introducción: sin internet no sería posible...

El domingo 25 de agosto de 2019 AliExpress abrió las puertas de su primer local físico en Europa, una tienda situada en Arroyomolinos, localidad aledaña a Madrid (España). Más de dos mil personas abarrotaban las puertas en el momento de su apertura. Alimentados por la exitosa campaña publicitaria de la marca china, ellos querían ser los afortunados 500 primeros compradores que serían premiados por la compañía con algún regalo. Con ese objetivo, cientos de personas pasaron una o dos noches, junto a la puerta, para ser las primeras en entrar a la macrotienda de 740 metros cuadrados. AliExpress captó la atención de sus consumidores.

También atrae la atención Apple cuando lanza al mercado un nuevo modelo de iPhone. Las imágenes de personas que hacen fila desde la noche anterior para ser los primeros en comprar un *smartphone* último modelo, son ya repetitivas. Las empresas tecnológicas han entendido el nuevo modelo económico del siglo XXI centrado en tres elementos: la venta de bienes inmateriales asociados a valores emocionales efímeros, como el prestigio; la venta infinita de mecanismos (*software*) y dispositivos (*hardware*) que emiten constantes llamadas de atención al usuario, asociadas a los mismos valores emocionales, y el almacenamiento de información procedente de los usuarios que se retroalimenta a cada instante a través del uso de los mecanismos y dispositivos adquiridos por los propios consumidores. Son los tres elementos que han utilizado las empresas como Amazon, Google y Facebook para establecer un monopolio de la atención, o de los datos contabilizados en tiempo de dedicación y en deseo colectivo orientado por las grandes plataformas tecnológicas y la publicidad (Pasquinelli, 2009). Sin internet, no sería posible...

En mayo de 2019, también en Madrid, la entonces alcaldesa, Manuela Carmena, quien había impulsado un plan para reducir las emisiones contaminantes de los coches en la ciudad (Madrid Central) y había reducido la deuda de la capital española, no obtuvo los votos suficientes para revalidar su mandato. En su lugar, y bajo una alianza de partidos de centro derecha y derecha extrema, Madrid nombró alcalde a José Luis Martínez-Almeida, quien, en campaña y abiertamente, anunció que era “urgente acabar con Madrid Central”. El mismo Martínez-Almeida declaró, en octubre, que en caso de tenerlo daría más dinero para salvar la Catedral de Notre Dame que las selvas quemadas del Amazonas:

- ¿Si pudieras donar dinero a un sitio, ¿a dónde sería? ¿A la catedral de Notre Dame o a salvar el Amazonas?, preguntan los niños de un colegio de la ciudad.
- A la catedral de Notre Dame, responde Martínez-Almeida.
- Pero el Amazonas es el pulmón del mundo..., defienden los niños con gestos de sorpresa.
- Sí, es el pulmón del mundo, pero la catedral de Notre Dame es el símbolo de Europa y nosotros estamos en Europa. De las mejores cosas que nos ha pasado en España es haber ingresado en la Unión Europea, sentencia el alcalde.

El Gobierno español, encabezado por el socialista Pedro Sánchez, acogió en diciembre de 2019 la Cumbre del Clima COP25, que tuvo que ser desplazada de su lugar original, Santiago de Chile, por los problemas de orden público que el país suramericano vivía en el último trimestre del año. Madrid fue nombrada sede del evento. En las elecciones de noviembre de 2019, Pedro Sánchez perdió votos y escaños frente al bloque de las derechas, el mismo bloque que gobierna en Madrid. En la Cumbre del Clima, Mario Agreda, un líder indígena, le recriminó a Martínez-Almeida su respuesta a los niños: “Los jóvenes del futuro tienen que respirar. El Amazonas es más importante que una iglesia. Te lo digo de corazón”, según recogía el medio digital *ElDiario.es* (Muñoz, 2019). El alcalde de Madrid justificó su discrepancia con Agreda: “Eso me pasa por decir la verdad”.

Jair Bolsonaro manifestó en campaña diferentes medidas que anunciaban su plan de riesgo para el planeta. Abandonar el Acuerdo de París, cancelar la celebración de la Cumbre del Clima COP25 o dar vía libre a la deforestación de la Amazonía fueron, todas, promesas de campaña (Brum, 2018). El presidente de Brasil ha quitado, desde su llegada al poder, en enero de 2019, las competencias a los organismos protectores de la naturaleza y ha promovido la ocupación de tierras y la tala indiscriminada en el Amazonas, el pulmón del mundo (Cotovio, 2019). Los incendios en el Amazonas son una prueba irrefutable y dolorosa de ello. Bolsonaro es, sin duda, un alumno de Donald Trump. El presidente de los Estados Unidos, con el mismo espíritu antiecológico, anunció en campaña que abandonaría el Acuerdo de París, pues era “perjudicial para la economía del país” y que el cambio climático era un “bulo informativo” inventado por China (Andrés, 2019).

La proliferación de noticias falsas, así como la intención de desinformación, fueron elementos estratégicos clave utilizados particularmente en las campañas de Donald Trump (Allcott & Gentzkow,

2017; Grinberg et al, 2019) y Jair Bolsonaro (Abdin, 2019). Los mensajes falsos y la caracterización emotiva transmitida por Martínez-Almeida, Bolsonaro o Trump, así como por las campañas a favor del Brexit en el Reino Unido (2016) o en contra de la ratificación de los Acuerdos de Paz en Colombia (2016), han sido una constante en todas las elecciones en el mundo a partir de 2010. Sin internet no hubiera sido posible...

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana de las personas ha significado la última y más vertiginosa gran transformación de la humanidad. El ordenador, internet y la capacidad de producir, almacenar, gestionar y analizar los datos lo han cambiado todo: el trabajo, las relaciones sociales, la cultura, la política y la ciudadanía y, por supuesto, la economía.

La expansión de las redes y de la sociedad red a partir de la última década del siglo XX, que evidencia el cambio de paradigma de lo industrial a lo informativo, se ha presentado, sin ninguna duda, como inequitativa (Piketty, 2014; Taylor & Silver, 2019) y muy distante de las posturas más optimistas ligadas a la movilización o articulación social (Castells, 2009), a la inteligencia colectiva o a la ciberdemocracia (Lévy, 2002, 2004). El acceso a la red como garantía del progreso social, económico o político se ha demostrado como una ilusión que se vino abajo, sobre todo, con la crisis financiera de 2007/2008. El acceso a la sociedad red, articulada y domesticada bajo la etiqueta del desarrollo —y escenificada materialmente en la tenencia y control de un teléfono móvil inteligente conectado a internet— ha garantizado nuevas formas de control social (Tufekci, 2014), ha desarticulado el tejido social más íntimo (Christakis *et al.*, 2009), ha conducido a la creación de mundos individualizados conocidos como *burbujas mediáticas* (Pariser, 2011), ha aumentado la brecha entre los ricos y pobres, promovido la precarización laboral y aunado la crisis global capitalista (Fuchs & Mosco, 2017) y ha destruido el valor y la necesidad empática de la conversación (Turkle, 2019).

La transición tecnológica puede categorizarse en tres fases y una prehistoria. La prehistoria enmarca la última fase de la sociedad industrial ligada al nacimiento de la computación y del desarrollo de los microprocesadores. En la nueva era, la sociedad de la información, la primera fase se caracteriza por la introducción del ordenador en la vida cotidiana. Empieza con la caída del Muro de Berlín y se cierra con la crisis económica ligada a lo tecnológico en el fin de siglo. La segunda fase, que comienza con el tránsito entre la internet unidireccional y la red colaborativa, en 2002, se cierra con la gran crisis económica de

2007/2008. En este periodo se consolida la interconexión mundial ligada a la masificación de internet a través de la explosión tecnológica de la computación móvil. Finalmente, en la tercera fase, que se extiende durante la segunda década del siglo XXI, la tecnología se centra en la datificación (O’Neil, 2017). El último periodo se caracteriza por la extracción de los datos de los ciudadanos y el aprovechamiento del contenido generado por el usuario como mercancías generadoras de riqueza.

A continuación, se explica cada uno de los periodos enunciados y se destaca el cambio de rumbo de la herramienta tecnológica, con énfasis en dos hechos que fijan puntos de inflexión en la historia reciente: la caída del Muro de Berlín y la crisis económica de 2007/2008.

La prehistoria: utopismo tecnológico para cambiar al mundo

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han logrado, todas ellas, articularse como una red de artefactos que rodean la convivencia social y han supuesto, tras dos enormes cambios sociales, económicos y políticos —la caída del Muro de Berlín y la crisis económica de 2007/2008—, una innovación en el sistema de tecnología social (Masuda, 1984). El sistema tecnológico de transformación definió, en su momento, el tránsito de una sociedad industrial, guiada por los bienes materiales, a la sociedad de la información, sustentada en la economía de lo intangible (Bell, 1976) y en la lógica de las redes (Castells, 1997).

La prehistoria puede encapsularse bajo la imposibilidad técnica de desarrollar todo lo que la mente imaginaba, justo al acabar la Segunda Guerra Mundial. Mientras Alan Turing se hacía la pregunta de si una máquina podía pensar, en 1947, el único impedimento práctico era la capacidad de la computación para reproducir las capas de respuesta complejas asociadas al pensamiento humano. El incremento tecnológico que terminó por dominar absolutamente la electricidad y por convertir procesos complejos de almacenamiento y procesamiento de la información despertó, en la segunda mitad del siglo XX, al menos tres utopías principales: la aldea global, la máquina de gobernar y el desarrollo idílico de la realidad virtual.

Marshall McLuhan señalaba en 1969 que la nueva tecnología suponía la “irrupción del circuito eléctrico, con su poder de implicarnos de un modo total a todos en la vida de todos”. Una suerte de poder divino que plantea

el abandono del comportamiento individualista “tradicional” hacia el camino de la interdependencia corporativa (McLuhan, 1969, p. 12).

Las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, ligadas al desarrollo del bienestar y del potencial máximo de la revolución industrial, asumen el mito comunicativo, en perfecta armonía con la condición del mito sobre la electricidad o el “ritual de la serpiente” (Warburg, 2004), promovido por las herramientas microelectrónicas. La innovación tecnológica es, por tanto, el vehículo de la aldea global (McLuhan, 1969), un escenario de interconexión cableada gracias al futuro poder de cada medio o dispositivo de ingresar en los hogares. El dominio del hombre sobre la electricidad, cada vez más potente, construye el mito de la sociedad de la comunicación, y con ella se fomenta la idea de la democratización a partir de la conexión absoluta.

Entre 1945 y 1990 la comunicación tecnológicamente materializada absorbe la mayor fortuna social que cualquier representación o imaginario social popular ha tenido hasta entonces y asume, por tanto, su papel como productora del relato ordenador de lo social (Neveu, 2006, p. 45). La democratización (política, cultural y económica) es apreciada como una consecuencia cualitativa de la abundancia en una sociedad que, debido a los efectos conjuntos de la producción en masa y de los progresos tecnológicos, reduce los costos de acceso y de transacción de gran parte de las actividades y bienes tanto culturales como políticos (Neveu, 2006, p. 47). La mercancía de la información es asumida dentro de las rutinas propias del proceso de producción en serie de la época industrial, y la electricidad permite, como los medios de transporte, la conducción rápida y eficaz de la mercancía hacia el lugar de destino-consumo.

Desde la cibernética, por su parte, las máquinas son analizadas a través de un paralelismo establecido con el funcionamiento físico del ser vivo y se les asigna el objetivo análogo de la regulación de la entropía a través de la retroalimentación (Wiener, 1969, p. 25). Sus receptores sensoriales permiten extraer informes procedentes del mundo exterior, cuyos mensajes pasan a través de los mecanismos de transformación, adquiriendo así, la información, una nueva forma utilizable en etapas posteriores de la actividad que es, necesariamente, efectuada sobre el mundo exterior, sobre el ambiente, desde el cual se extrajo la primera información.

En esa relación entre los hombres y las máquinas, Wiener plantea la teoría de los mensajes como la secuencia de hechos en lo temporal que intenta limitar la tendencia de la naturaleza hacia el desorden. En la

concepción moderna de la información como un bien de alto coste que implica el desarrollo de un órgano sensorial capaz de captarla, se plantea la función de automatización de la máquina y se establece una relación con el mundo exterior a través del órgano sensorial que advierte de las circunstancias que la rodean. El proceso hace a la máquina capaz de recordar los procesos de información y de ejecución mediante la función de retroalimentación, o la propiedad de ajustar la conducta futura a los hechos pasados (Wiener, 1969, p. 31).

La posibilidad del entendimiento de los mensajes (de su envío y de su recepción codificada) es parte integral del estudio de Wiener sobre la cibernética. Para el autor, los grupos primitivos contaban con una extensión comunicativa reducida que les permitía una vida comunal efectiva. La limitación en la expansión estaba relacionada con la dificultad en la transmisión del lenguaje hacia lugares apartados de sus dominios territoriales. Así, la historia del Estado, hasta la concepción de los medios de comunicación superiores, consistió en la reducción de la comunidad hasta el alcance de la dimensión óptima comunicativa de la organización social.

Basado en el concepto de la retroalimentación y tomando en cuenta que las barreras en el envío y recepción de información comenzaban a proyectarse como completamente derribadas, Wiener se plantea la posibilidad de que el Estado se convierta en una máquina informativa, como proceso mas no como acumulación, bajo la cual las instituciones se encuentran en una situación ideal de desarrollo científico e informativo en la que logran responder adecuadamente a las demandas formuladas por la ciudadanía (1969, p. 113). La máquina jugaría el papel del actor mejor informado en cualquier situación y del único coordinador de todas las decisiones parciales (Wiener, 1969, pp. 167-173).

Como advertencia premonitoria, el propio científico llama la atención sobre los peligros de la concepción de la máquina de gobernar ante la realidad humana:

[Las máquinas] pueden ser utilizadas por un ser humano, o por un grupo de ellos, para aumentar su predominio sobre el resto de la especie, o los conductores pueden intentar manejar la población, no mediante las mismas máquinas sino utilizando técnicas políticas tan estrechas y tan indiferentes a las posibilidades espirituales como si hubieran sido concebidas mecánicamente. (Wiener, 1969, p. 173)

En un intento por sintetizar la realidad misma, a través de un *home reality engine* que hace una sustitución de la realidad, aparecen, en la década de 1980, la idea y el desarrollo técnico de la realidad virtual. La expansión de la realidad es generada por la provisión de múltiples realidades alternas que son compartidas por el público en una red e intercambio de experiencias y de sensaciones (Lanier, 1988). La construcción informática de la experiencia humana que supone la realidad virtual se convierte en una experiencia externa que es archivada y que puede ser compartida con otros usuarios cumpliendo la construcción del sueño colaborativo.

La realidad virtual se concibe como una red de trabajo y de encuentro descentralizada en la que no existen puntos centrales de origen de la información (Lanier, 1988). En esas condiciones, nadie tiene ventajas sobre los otros usuarios pues la habilidad de crear objetos en el mundo físico desaparece en el escenario virtual. Todo el sistema de la colaboración depende de la información computacional administrada por los usuarios, sin depender de las destrezas o habilidades físicas o intelectuales de los participantes. Concebida como un medio social, y no como un medio de emisiones, la realidad virtual se establece entonces como la plataforma de interacción y de encuentro de las personas, en la que cada uno puede participar de forma activa y animada (Lanier, 1988). En el espacio de contacto se eliminan las diferencias de clase o de raza y se asiste a un encuentro con libertad de pretensiones. A un encuentro de iguales en el escenario virtual.

Las tres utopías presentes al final de la década de los noventa se materializan técnicamente con dos revoluciones: una política y social, y otra tecnológica. En los años ochenta se abre el camino de la expansión global de la economía de libre mercado, basada en los flujos financieros transnacionales. La caída del Muro de Berlín supone el acontecimiento más importante de la historia moderna, pues implica la liberalización económica absoluta y la globalización del modelo de producción ligada al capitalismo financiero. Prácticamente se eliminan todas las barreras de control sobre el comercio mundial. Y para hacer posible ese sueño utópico de la globalización económica, la revolución se materializa con la masificación de la técnica. Internet y sus cables inauguran la última década del siglo XX, y en su justificación política y cultural, el acceso al cable de interconexión absoluta (McLuhan, 1969) se convierte no en una alternativa, sino en una necesidad social. Las tres utopías son, a finales del siglo XX, técnicamente posibles. Tanto como humanamente imposibles.

Primera parte: la aldea global y la burbuja puntocom

El cambio de sociedad, guiado por la estandarización de la economía capitalista posterior a la caída del Muro de Berlín, integró a los sistemas de información como la base fundamental de su desarrollo. Sin barreras políticas en el mundo real, la red se difundió y penetró en una sociedad liberalizada económicamente que accedió, cada vez a menos coste, a un marco utópico de democratización universal a través de internet, la red de redes.

Múltiples sectores se volcaron sobre internet como modelo de negocio y trasladaron sus diferentes tipos de actividades a las plataformas de uso electrónico. El vicepresidente de los Estados Unidos del momento, Al Gore, logró solidificar un consenso entre los actores del Gobierno para significar a las redes de información como las catalizadoras de varias acciones comunes que incluían el fomento de las inversiones privadas, la promoción de la competencia, el establecimiento de marcos regulatorios flexibles, los accesos abiertos y la prestación de un servicio universal. La sociedad de la información recibió un impulso muy fuerte de parte de millones de inversores que perseguían al menos una de las promesas de la sociedad del conocimiento: abundancia, democratización, autonomía de los individuos, mundialización y contracción del tiempo y del espacio (Neveu, 2006: 45).

Pero el horizonte utópico planteado por Lanier (1988) algunos años antes —sin la dependencia de habilidades técnicas entre usuarios— no era aún posible, pues la creación de información para internet era todavía un mundo reducido al ámbito de los expertos en informática. Los pasos dados por las empresas iniciales, casi siempre dirigidas al vacío, se movían aún en un escenario incierto y daban tumbos sin ningún tipo de seguridad. Aunque había más posibilidades de recibir e intercambiar información, la promesa de internet, los bienes de la información empezaron a acumularse en pocos centros especializados. Los líderes de la técnica fueron los pocos sobrevivientes a la crisis del puntocom de finales de siglo.

La era dorada de las autopistas de la información y sus promesas de abundancia terminaron con una bancarrota que se comparaba con la crisis de 1929. Superada la primera etapa de puesta en marcha del modelo liberalizador y de la expansión del mundo digital, las expectativas de enriquecimiento eran muy grandes con niveles de inversión muy pequeños en relación con las perspectivas de ganancia. Los administradores y desarrolladores web (*webmasters*) y diversos emprendedores descubrieron

que podían ganar dinero con propuestas de bajo coste en plataformas online. Sin embargo, la competición por el mercado, por ganar dinero, creció sin control. Todos los inversores querían ganar miles de dólares y querían situar a sus compañías en la bolsa de valores, que parecía responder a la misma ideología utópica de los visionarios de la sociedad de la información.

La burbuja puntocom se basó en una gran corriente de especulaciones bursátiles que, entre 1997 y 2001, generaron dos fenómenos que contagiaron a una gran parte de las compañías y de las inversiones de la época:

- a. Las bolsas del mundo occidental tuvieron un enorme incremento de valor debido a la popularidad de las empresas conocidas como “puntocom”.
- b. Cientos de sitios web crecieron y aumentaron sus ganancias en muchos millones de dólares, pero, al estallar la burbuja, quebraron de forma repentina y escandalosa. Los negocios que se consideraban minas de oro se convirtieron en una pila de papeles que no valían nada (Ghioldi, 2008).

El inicio de la burbuja puntocom se remonta a 1994, cuando David Filo y Jerry Yang, estudiantes de la Universidad de Stanford, crearon por primera vez un directorio que lograba catalogar sitios en la World Wide Web. El proyecto fue bautizado por sus creadores en marzo de 1995 como *Yahoo!* Los estudiantes consiguieron en pocos meses una financiación de casi dos millones de dólares para el desarrollo y ampliación de su proyecto.

Mientras *Yahoo!* comenzaba su fulgurante camino para llegar a ser el buscador número uno con esta inversión inicial, Netscape (el entonces más extendido navegador de internet) lograba una explosiva expansión como empresa (pasó de tres empleados en abril de 1994 a 2600 en 1997). Los rápidos crecimientos de la empresa fueron ratificados en 1995, cuando la compañía empezó a cotizar en Wall Street. Sus acciones alcanzaron, en pocos días, valores más altos que los de empresas sólidamente establecidas con décadas de trayectoria en el mercado. El sensacional éxito bursátil de Netscape provocó que muchos de sus empleados, dueños de acciones de la compañía, se convirtieran en millonarios en pocas horas (Ghioldi, 2008).

La tienda de libros online Amazon, fundada en 1995, y el entonces flamante buscador *Yahoo!* siguieron el camino de Netscape; entraron en Wall Street y alcanzaron un éxito singular. Las tres empresas establecieron un camino que, naturalmente, fue recorrido por miles de empresas online y por

los portales digitales que abrían sus “puertas” en internet con presupuestos enormes destinados a publicidad, prensa y campañas de mercadeo.

Asimismo, los capitales de riesgo comenzaron a realizar inversiones millonarias en cualquier negocio puntocom, llevándolos así rápidamente a cotizar en la bolsa. Los ambiciosos CEO de cada una de las páginas web aseguraban que todo el mundo compraría y vendería por internet. Los medios hablaban a diario de la “nueva economía”, término que emocionaba a todos pero que nadie explicaba o desarrollaba a fondo. Nunca fue posible saber cómo los nuevos tipos de emprendimientos puntocom se las arreglarían para generar ganancias y ser rentables (Ghioldi, 2008).

La fiebre del momento garantizaba que se realizaran enormes gastos e inversiones en lanzamientos mediáticos, sin que existieran planes de negocios sostenibles para el reintegro de capitales. El modelo de negocio de la mayoría de las corporaciones online se sustentaba en la venta de publicidad en los sitios de internet. Sin embargo, nunca se tuvo en cuenta que los anunciantes no veían la web como un medio maduro para desarrollar sus campañas publicitarias. La duda de los anunciantes en internet se fortalecía con el comportamiento de los navegantes, y el número de usuarios de los medios electrónicos, única audiencia de los anuncios, no alcanzaba las cifras necesarias para que el negocio fuera rentable. Internet no era aún tan popular para que los anunciantes se arriesgaran a dejar de lado los medios tradicionales y tentaran a la suerte en el incipiente nuevo medio digital.

Los precios ofrecidos a los anunciantes basados en CPM (anuncios vendidos al costo por mil despliegues), que rondaban los 30 dólares por cada mil despliegues, sin importar que el navegante hubiera hecho o no clic sobre el banner, desalentaban a los primeros anunciantes, ya que no lograban el retorno de sus inversiones en publicidad. Ligado a los desarrollos de las empresas puntocom, se dio el nacimiento de múltiples agencias de publicidad en línea que buscaban apoderarse del mercado publicitario en la web. Cada una de las agencias intentaba conglomerar a todos los *webmasters* (administradores y desarrolladores web) y emprendedores bajo su directiva, en la búsqueda imperiosa de una masa crítica de despliegues de anuncios (Ghioldi, 2008).

La situación anterior fue aprovechada por desarrolladores y administradores web de todo el mundo: comenzaron a diseñar sitios aptos para desplegar las campañas publicitarias. Así, las agencias otorgaban una comisión a los propietarios de sitios que alcanzaran un número convenido

de despliegues de página. La proliferación de sitios hambrientos de llevar a su mesa una parte del limitado pastel publicitario pronto generó otra consecuencia: los sitios en los cuales se lograban desarrollar los anuncios publicitarios fueron, de repente, demasiados y de muy mala calidad para los escasos anunciantes.

A pesar de todo, las acciones de los sitios de comercio electrónico seguían subiendo desmesuradamente gracias a las promesas de futuro realizadas a partir de la liberalización de mercados y de la expansión de las redes a todo el mundo. Los valores de las empresas puntocom rondaron cifras multimillonarias a finales de 1998 (AOL llegó a costar 44 mil millones de dólares y Amazon, 12 mil millones).

En 1999, la locura inversionista rondaba ya el desenfreno total. Muchos de los magníficos portales y emprendimientos con fondos frescos se habían dado cuenta de que ni siquiera tenían contenidos reales o servicios de valor útil. Su decisión, contando con cientos de millones de dólares en las manos, fue salir a la caza para comprar sitios de servicios. La idea reinante del momento era aglutinar y comprar todos los servicios —o la competencia— para lograr ser las empresas líderes del mercado. Cada día se anunciaba una nueva fusión y sitios o servicios que habían nacido en forma *amateur*, pero que contaban con años y muchas visitas, eran adquiridos y comprados por las nuevas puntocom. De igual forma, muchos usuarios comunes compraron acciones de cualquier empresa puntocom y se convirtieron en millonarios pocos meses después. El tren digital estaba corriendo a todo vapor y nadie quería quedarse abajo (Ghioldi, 2008).

El veloz aumento de precios de las acciones de las empresas puntocom, la especulación individual y la enorme disponibilidad de capital de riesgo fueron el caldo de cultivo para el desarrollo de la crisis. El cóctel especulativo se fundó sobre promesas de grandes ganancias con baja inversión, fácil disponibilidad de capitales de riesgo y empresas que descartaban los modelos de negocios tradicionales. Las empresas veían crecer enormemente su base de clientes, incluso si producían grandes pérdidas anuales (Pérez, 2005). Google y Amazon, por ejemplo, no tuvieron ganancias importantes en sus primeros años.

El punto más alto de la burbuja se produjo el 10 de marzo de 2000, cuando el mercado de empresas tecnológicas Nasdaq llegó al punto máximo de 5132,52 puntos. El nivel de especulación era tan alto, que el valor de las empresas subía simplemente por tener una “e-” (*electronic*) como prefijo o “.com” como sufijo. Norris Communications, fundada en 1988, cambió

su nombre a e.Digital en 1999. Para entonces, cada una de sus acciones costaba 0,06 dólares. A finales de 1999, sus valores habían subido hasta los 2,91 dólares. Menos de un mes después, su acción llegó a 24,5 dólares. Para 2008 y 2009, sus costes cayeron hasta 0,08 y 0,20, respectivamente.

La locura inversionista sin soporte real no podía continuar indefinidamente. Los accionistas terminaron dándose cuenta, de la peor manera, de que sus negocios estaban basados en castillos en el aire, cuando la burbuja puntocom reventó en abril de 2000. Las acciones del Nasdaq empezaron a caer en picado y sin freno (Piscitelli, 2001). El valor de cientos de empresas puntocom cayó con más velocidad de lo que había subido. Se desató entonces una crisis que causó un revuelo y una locura inmediatas. Las empresas, una tras otra, cerraban sus puertas. Las otrora brillantes empresas puntocom caían como moscas. Miles de empleados (poseedores de un nuevo y prestigioso estatus, gracias a sus altos sueldos y a la posesión de acciones) quedaron en la calle.

La crisis se inició en 1999, con la desconfianza generalizada visible en los mercados de valores. Entre marzo de 2000 y octubre de 2002, Nasdaq perdió un 70 % de su valor (de 5000 a 1300 puntos). Del año 2000 al año 2003, desaparecieron alrededor de cinco mil compañías de internet, ya fuera por quiebra, por fusión o adquisición (Gil, 2012).

Segunda parte: un nuevo internet más rentable (y dinámico) y la crisis que cambió todo

La crisis puntocom situó en el horizonte histórico muchos interrogantes sobre las verdaderas potencialidades de las redes telemáticas y reestructuró el sistema de las TIC: los modelos de desarrollo tecnológico cerrados y controlados por sus propietarios, y que estallaron junto con la burbuja económica de la crisis de principios de siglo, dieron paso a estructuras informativas abiertas —el paso de un internet unidireccional o 1.0 a una web interactiva o 2.0— que permitieron la vinculación, con pesos fundamentales, de contenidos generados por el usuario a los procesos tecnológicos. Los economistas más neoliberales ni tan siquiera soñaron que la producción nueva mercancía informativa sería gratuita y con el beneplácito de miles de millones de ciudadanos-usuarios.

La segunda gran fase histórica de la sociedad de la información está situada en el replanteamiento de las ideas sobre internet a partir de la crisis puntocom. La apertura del ciberespacio al dominio de la ciudadanía mínimamente alfabetizada (digitalmente) permitirá consolidar la

propuesta de la sociedad de la información y de su punta de lanza, internet, de una forma menos utópica, pero más voraz económicamente a partir de la instalación de la herramienta de conexión en una gran parte de los hogares del mundo occidentalizado.

La introducción en los años noventa de la web 1.0 y el comienzo de la masificación del uso de dispositivos conectados a la red abrió posibilidades de análisis de la información consumida y del propio uso o comportamiento de los usuarios en internet. Pero no fue hasta el fracaso del primer internet y de su burbuja económica, en el cambio de siglo, cuando realmente se abrió un nuevo rumbo en el que la creación de la información para la web dejaría de ser un problema (Fuchs, 2017). Los propios usuarios empezaron a formar parte de plataformas que, bajo el concepto de la web colaborativa y participativa, la Web 2.0 (O'Reilly, 2007), publicaban sus producciones a coste cero. El bien principal de la era de la información, que desplazaba la era industrial a partir de la introducción de un nuevo bien, la información, tendía a ser producido de forma gratuita (Davenport & Beck, 2002, 13).

En 2009, Tim O'Reilly admitía que el término 2.0 se creó con la intención de encontrar nuevas estrategias económicas para las compañías de internet después de la crisis financiera del puntocom (O'Reilly & Batelle, 2009). El eje de la nueva estrategia se hallaba en el provecho de los datos (o contenido) generados por el usuario para establecer valores adicionales sobre ese producto —gratuito y muy valioso— antes no analizado. Greg Linden propuso en 1997 a Jeff Bezos, dueño de la librería Amazon, que implementara el servicio de sugerencias a sus lectores a través del filtrado colaborativo “artículo a artículo”, una patente que supuso la revolución de las predicciones (Mayer-Schönberger & Cukier, 2013, p. 70).

Las relaciones entre las características de los artículos vendidos tenían la capacidad de extenderse a cualquier tipo de producto. Por eso Amazon dejó de ser una tienda de libros para ampliar su oferta a todos los bienes de consumo existentes. El sistema de información tenía la capacidad de trabajar con todos los datos disponibles y, a través de ellos, predecir el gusto —y la compra— de una persona específica hacia producto concreto. Tal capacidad de predicción dejó fuera del negocio a múltiples empresas (como Netscape, Terra, Yahoo! o MySpace), que vieron cómo era imposible competir contra Amazon y quienes siguieron su estela y contra su capacidad de utilizar los datos masivos como factor predictivo.

El poder de la predicción, el primer eslabón del monopolio de la información construido en la economía digital a partir de la captación y de

la administración de los datos masivos proporcionados por los usuarios, permitió a las empresas pioneras en la técnica establecer espacios concentrados de la información y, por tanto, de la atención (Davenport & Beck, 2002). La agrupación cada vez mayor de información en un pequeño número de empresas tecnológicas les da la oportunidad de hacer y ofrecer rangos muy amplios de predicciones. Asimismo, la capacidad de recolección de datos, cada vez mayor, es directamente proporcional a su capacidad para acertar sobre las predicciones que realizan, es decir, sobre el comportamiento de los usuarios. El poder de predicción renueva los planteamientos básicos sobre el poder, tanto de Niklas Luhmann (1995) como de Michel Foucault (1979). Los dos científicos sociales entendían las relaciones de poder como la definición del horizonte de las acciones individuales y colectivas a partir de la orientación sistémica y estructural —en el caso de Luhmann— y funcional —en la propuesta de Foucault—. Es la construcción de un monopolio absolutamente sutil, guiado por la experiencia de la comunicación abierta y dinámica, accesible, y que da fuerza a la evidencia de la misma invisibilidad —o autolegitimación— del poder anunciada por Foucault, desde el cual se controla el propio sentido de la vida. Es decir, no se estructura un monopolio únicamente económico, sino también una hegemonía cultural, política y social (Calveiro, 2006).

En la primera década del siglo XXI, las grandes firmas tecnológicas, que no producen bienes de consumo, pero se convierten en gestoras tanto del contenido generado por el usuario como de los datos que dejan las huellas digitales de los consumidores en internet, consolidan el modelo de negocio que tiene como sustento el trabajo gratuito del ciudadano (Fuchs, 2017). Tras la huella de Amazon, a partir de 2001 Google inicia una escalada sin precedentes de crecimiento. Es el mismo caso de Apple, después de una década, los noventa, en caída libre. En China Tencent QQ, líder en mensajería instantánea en oriente, abre sus puertas en 1999. En 2004, nace Facebook, una empresa que se hace especialmente potente a finales de la década. Pero, además, nacen LinkedIn (2002), YouTube (2005), Reddit (2005), Twitter (2006), WhatsApp (2009), Instagram (2010) y las empresas chinas Qzone (2005), Douban (2005), Sina Weibo (2009) y Wechat, a comienzos de la segunda década.

A partir de los años 2007 y 2008, que coinciden con la crisis económica más importante del mundo contemporáneo, estas empresas llegarán a concentrar a casi 4000 millones de usuarios. Más de la mitad de la población mundial. La crisis del puntocom acabó con la posibilidad de pluralidad de alternativas, pero, sobre todo, con la posibilidad de cobrar por el contenido producido. Ese cambio principal resulta paradigmático.

Los usuarios trabajarán gratis para grandes corporaciones tecnológicas transnacionales, que actúan como plataformas oligopólicas, y que ponen a su disposición dos elementos trascendentes. El primero, la apropiación o explotación económica de la figura del prosumidor, que algunos autores han denominado la “comercialización del prosumidor en internet” (Fuchs, 2012, p. 43). El segundo, la mercantilización oligopólica del capital cognitivo-productivo de la sociedad (Pasquinelli, 2009).

El tránsito a la segunda década del siglo XXI es traumático para la sociedad. Internet, desde luego, no es útil para la mayoría de los ciudadanos en su afán de superar la crisis financiera. Cientos de miles de empresas quiebran, millones de personas se quedan sin trabajo y el estallido de la burbuja inmobiliaria llevará a miles de familias a ser desahuciadas. Pero no solo eso, la crisis económica se ensaña con toda una generación de jóvenes que ven truncadas las expectativas de encontrar un trabajo digno después de su paso por la formación tradicional (Piketty, 2014).

Las condiciones, los derechos laborales e incluso los salarios retroceden de forma automática, y las nuevas generaciones han eliminado de sus imaginarios, desde 2008, las posibilidades de progresión vital, que en la sociedad industrial podían tomarse como opción vital, bajo los principios de estudio y trabajo (estable). La ecuación, venida a menos en la era de la información, y concretamente en el mundo poscrisis de 2008, otorgaba legitimidad a ese mismo proceso político, económico y cultural identificado como democrático. A partir de la crisis, la libertad aparente en el discurso, pero no el accionar democrático, como internet mismo, dejará de ser racionalizada a través de mejores niveles de vida. Su racionalización e interiorización —la dominación sofisticada— se producirá a partir del dominio psicológico del individuo y de su satisfacción psíquica a través del botón “Me gusta”, a partir del bucle de endorfinas que producen en cada individuo las luces que se encienden en sus pantallas cada vez que reciben una notificación de interacción social. El resultado del cambio paradigmático se produce a nivel individual, pues el universo colectivo habrá sido también desarticulado (en el trabajo, en la política y en la comunicación): el objetivo del individuo no será la emancipación social transformadora de la sociedad hacia un universo democrático, sino la felicidad momentánea de una notificación telefónica (Turkle, 2017).

Tercera parte: la era de la red social

Para Castells (1997), la estructura de la red es, además de la información, la capacidad de penetración, la flexibilidad y la convergencia, características centrales del paradigma informativo. Una de las características fundamentales de la sociedad informacional es que utiliza la lógica de las redes en su estructura básica, lo que explica el uso del concepto de “sociedad red” (Castells, 2004). Como tendencia histórica, las funciones y los procesos dominantes se organizan cada vez más en torno a redes. Las redes constituyen la nueva morfología social de la sociedad, y la expansión propia de la lógica de red modifica sustancialmente la operación y los resultados en los procesos de producción, experiencia, poder y cultura (Castells, 1997).

A la par que Castells, Jan van Dijk (1999) define a la sociedad red como una formación social con una infraestructura de redes sociales y medios de comunicación que permite la organización en todos los niveles. Cada vez más, las redes actúan como enlaces de todas las unidades o partes de las formaciones (individuales, grupales u organizacionales). Para Van Dijk, las redes se han convertido en el sistema nervioso de la sociedad.

Es la propia estructura de red de internet, canalizada a partir del 2008 en las redes sociales, la que permite la rápida concentración del poder-información en la segunda década del siglo XXI. A pesar de su discurso de apertura y de que la circulación en red de la información se hace más dinámica y compleja —porque aumenta exponencialmente el número de actores que participan en la producción de interacciones (Castells, 2004)—, la concentración económica es mayor y la capacidad de visibilidad de los actores en la red de comunicación recrea la dinámica industrial de la exclusión. Es paradójico. La rápida disminución de la visibilidad es la principal barrera para la propagación de información en línea, lo que se conecta directamente con la capacidad de prominencia de un actor concreto (Fuchs, 2013).

En el caso del último oligopolio creado, el de la información, la paradoja es evidente. Mientras internet se presenta como el lugar de la información abierta y disponible a los ciudadanos, y como el lugar en el que todos pueden sentirse partícipes de lo que ocurre en el mundo, la circulación de información —externa a ellos— se concentra en pocos canales. Por una parte, estos canales actúan como medios masivos de comunicación que controlan los flujos informativos que circulan por sus plataformas y, por otra, reciclan la información gratuita de los usuarios-consumidores

para construir procesos de predicción. Construyen algoritmos (cajas negras) con los cuales elaboran productos y servicios que venden en forma de paquetes de público para múltiples anunciantes, desde fábricas de zapatillas deportivas a partidos políticos (O'Neil, 2017). Es el nuevo secreto de la fórmula de Coca-Cola, pues nadie sabe qué hacen con la información, con los datos.

Los algoritmos, cambiantes, son el mejor secreto del mundo de internet. Miles de científicos de datos y analistas de posicionamiento intentan descifrar los códigos para aparecer más arriba en Google. Crean técnicas de posicionamiento para acomodarse al algoritmo. Así, el algoritmo de posicionamiento y los datos que contiene, restringidos, son el principal eslabón de la construcción monopolística hecha con los datos del usuario. La definición de la prominencia en la red hecha por un actor monopólico que utiliza para ello el trabajo gratuito de miles de millones de usuarios de internet (Pasquinelli, 2009) niega por completo las leyes fundamentales de la economía liberal clásica, sobre todo la “mano invisible” que opera para el establecimiento de los precios y, por supuesto, el control de la información para la toma de decisiones estratégicas que afectan a la economía, a la producción y a la distribución de bienes.

Las características básicas de los monopolios implican que una única empresa —o muy pocas que conforman un oligopolio— es la única capaz de ofrecer un determinado bien o servicio y, por tanto, domina completamente la oferta en el mercado. En su conducta monopólica, la empresa tiene, además, un comportamiento abusivo ante la demanda al controlar la oferta. Controlar la información y la atención concede, en la sociedad de la información, un poder absoluto a empresas como Amazon, Facebook o Google —que dominan el 60 % del mercado publicitario de internet (Banis, 2018)—. Sin duda, lo usan como un privilegio. Sin ningún tipo de control.

La fijación del algoritmo del PageRank de Google determina el nivel de popularidad de una página web en función de sus “citaciones”. Pero el dominio sobre el control de las citaciones —o sobre los resultados de búsqueda individualizados del motor de búsqueda (Pariser, 2011)— recae en una única empresa que determina la propia jerarquía y, con la información perfecta de millones y millones de usuarios, establece los precios, los mercados y los posicionamientos privilegiados en función de sus propios intereses. Google establece una política económica propia, la política económica del PageRank (Pasquinelli, 2009), como marco de control de varios mercados: el de la publicidad y el del conocimiento,

para empezar: “Google establece su propia jerarquía de valor para cada nodo de internet y se convierte así en el primer rentista sistemático del conocimiento” (Pasquinelli, 2009, p. 153).

Al introducir el concepto de la renta o rédito global que empresas como Facebook y Google recolectan en función de la explotación del trabajo del usuario, a través del contenido generado por el usuario, Pasquinelli (2009) también refuerza la contradicción de la sociedad liberalizada y de la teoría económica clásica sobre el control económico que ejercen las gigantes tecnológicas. Los derechos de propiedad (Hayek, 1991) sobre los bienes cognitivos e intelectuales producidos por el usuario, sobre sus informaciones, sobre sus datos, sobre su comportamiento, son violados y transgredidos por los agentes monopólicos que, al mismo tiempo y valiéndose del control emotivo que genera la propia adicción tecnológica (Giraldo-Luque, 2013), evitan una reacción por parte de sus usuarios.

En febrero de 2018, la cifra de usuarios de internet superaba la mitad de la población mundial y llegaba a más de 4000 millones de personas conectadas. Las redes de Facebook son capaces de alcanzar a casi el 60 % del total de los usuarios de internet en el mundo. Las interconexiones entre los usuarios, a través de miles de millones de amistades e intercambios, representan una gráfica social absolutamente datificada y, lo que es más peligroso, disponible de forma exclusiva para unas pocas empresas (privadas). El modelo —a partir de la garantía a la conexión promovida por Amazon, Facebook y Google en las regiones del globo en las que aún no hay conexión a internet— se basa en la captación de la atención del usuario. Su tiempo, sus interacciones medidas en “vectores asimétricos de energía, datos, atención y valor” (Pasquinelli, 2009, p. 154), significan la propia retroalimentación sistémica de la tecnología y de los insumos del movimiento económico de lo intangible (Fernández-Rovira & Giraldo-Luque, 2019). Antes se hacía de manera consciente y autorizada; ahora, a través de un proceso automatizado e invisible para el propio usuario controlado, el individuo envía nuevos datos de consumo y de su propio comportamiento digital al recolector monopolista de la información, a coste cero, cada vez que interactúa con una pantalla. La concentración de la distracción y de la atención genera más datos para ajustar las cajas negras o algoritmos que determinan los intereses del consumidor (Rahwan, 2018) y, al mismo tiempo, permiten un mayor y más refinado control del usuario (Žižek, 2018).

El control sobre la predicción —modelo Amazon—, el control sobre la definición de los precios de visibilidad en función de la popularidad

—modelo Google— y el control de recepción, canalización y administración de los datos y de la atención en función de miles de millones de usuarios —modelo Facebook— establece, en el cénit de la sociedad liberalizada, la mayor concentración monopólica y de poder comunicativo de la historia de la humanidad. Para James Williams, exestratega de Google, “la industria tecnológica de la información es la más larga, más estandarizada y más centralizada forma de control de la atención en la historia de la humanidad” (como se citó en Lewis, 2017, párr. 59).

Alfabetización radical crítica como esperanza

Los datos de consumo digital de los jóvenes en el último año de la segunda década del siglo XXI demuestran que el uso de internet está concentrado en las redes sociales. Los jóvenes superan el promedio general de uso y destinan, en promedio, 4 horas y 26 minutos cada día a sus teléfonos móviles, empleadas, principalmente, en Instagram y WhatsApp (Fernández-Rovira y Giraldo-Luque, 2019).

Las redes sociales, herederas de las prometedoras utopías de internet, se han apoderado de todas las posibilidades de apertura, pluralidad y transformación social. La utopía cibernética proponía el propio reemplazo de la razón. Una nueva forma de concepción de la política a través de un *software* administrador de los datos (Wiener, 1969) y que decide sobre ellos. La utopía de la aldea global profetizaba el abandono del comportamiento individualista y la democratización a partir de la conexión absoluta (McLuhan, 1969). La realidad virtual establecía la posibilidad del archivo de la experiencia como marco de la colaboración en el universo colaborativo, así como un medio de participación activa eficaz (Lanier, 1988).

Antes de la caída del Muro de Berlín era imposible que toda una ideología económica y cultural —fuera la que fuera— tuviera la capacidad para introducir sus modelos en cada uno de los rincones del mundo. La disputa entre diferentes posibilidades, así como la evidencia de modelos contradictorios de construcción social, política, económica y cultural alimentaba la construcción de pensamientos diferenciados, de procesos de argumentación y debate y la posibilidad de la búsqueda de consensos sobre puntos mínimos en el camino del diálogo entre las personas.

Pero la liberalización absoluta trajo tras de sí la armonización absoluta (con internet y las redes sociales). O lo que es lo mismo, la homogeneización de la sociedad que, a paso acelerado, ha dejado de lado la diferenciación para ser determinada por marcos globales de pensamiento, de consumo,

de culturización y de dominación económica. El usuario cree que tiene más libertad porque es propietario de un aparato que le permite sentirse libre, partícipe. Conectado. Diversos estudios han demostrado que si el aparato desaparece de las vidas de los usuarios durante 24 horas, su propio sentido vital desaparece. Entran en pánico.

Las cifras de consumo, así como las consecuencias democráticas, económicas, políticas, culturales, psicológicas y sociales del uso de las redes sociales, demostradas por cientos de estudios realizados en los últimos diez años, e incluso reconocidas por los mismos creadores de las aplicaciones adictivas de las redes, no dejan abiertas opciones o respuestas débiles. La conciencia sobre el uso de las redes como herramientas nocivas para el procesamiento de la información (como bien público) y como instrumento adictivo, es un nuevo reto impuesto sobre el necesario currículum de la Alfabetización Mediática e Informacional en todos los niveles formativos.

Pero el universo educativo no puede promover únicamente acciones pasivas de concienciación. En su universo práctico necesita preparar a los futuros jóvenes con herramientas tecnológicas potentes y abiertas (públicas). Así que es urgente introducir la alfabetización en datos y en programación básica (y avanzada) en la formación básica y media. La posición cómoda de “delante de la pantalla” es la opción fácil y garantista de la propia sociedad de control materializada en las redes sociales. Saber lo que pasa en la pantalla, y dentro de ella, otorga herramientas propias de autoseguridad y, desde luego, de promoción de nuevas posibilidades de distribución y creación de contenidos. Es la única forma de salir del bucle de retroalimentación algorítmica.

En la película *Batman Forever* (Shumasher, 1995), Edward Nygma, personaje interpretado por Jim Carrey, es un inventor de las Empresas Wayne que se transforma en villano (el Acertijo) al recibir un rechazo de su jefe, Bruce Wayne (Batman). El invento de Nygma rechazado por Batman —una caja mágica capaz de controlar las ondas cerebrales de los ciudadanos que ven la televisión— pondrá en jaque a Ciudad Gótica. Es menos sutil que un algoritmo: capturar físicamente las ondas cerebrales a través de un dispositivo, la televisión, el aparato que se conecta a todos los receptores de imagen televisiva de todos los hogares de Ciudad Gótica. ¿Una distopía? Con las ondas cerebrales capturadas, el Acertijo se hace cada vez más fuerte, pues conoce los deseos y las emociones de la ciudadanía.

Era, en 1995, ciencia ficción.

Referencias

- Abdin, L. (2019). Bots and fake news: the role of WhatsApp in the 2018 Brazilian presidential election. *Intersections. Cross-Sections: Conference Proceedings 2019* (pp. 1-15). Ryerson University; York University. https://iscs-conference.com/wp-content/uploads/2019/10/ISCS_2019ConferenceProceedings.pdf#page=3
- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211-236. <https://doi.org/10.1257/jep.31.2.211>
- Andrés, L. (2019, 5 de diciembre). Donald Trump se retira del Acuerdo de París. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20191205/472044732126/donald-trump-se-retira-acuerdo-paris.html>
- Banis, D. (2018, 31 de octubre). Is immersive content the future of journalism? *Medium*. <https://medium.com/submarine-channel/is-immersive-content-the-future-of-journalism-7e8da0e7d862>
- Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society*. Basic Books.
- Brum, E. (2018, 17 de octubre). Bolsonaro es una amenaza para el planeta. *El País*. https://elpais.com/elpais/2018/10/16/opinion/1539703285_985671.html
- Calveiro, P. (2006). Reconfiguraciones hegemónicas y sus implicaciones ético-políticas para los países del sur. *Estudios de política y sociedad*, 2(1), 159-166
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red*. Alianza.
- Castells, M. (Ed.). (2004). *La sociedad red: una visión global*. Alianza.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Christakis, D. A., Gilkerson, J., Richards, J. A., Zimmerman, F. J., Garrison, M. M., Xu, D., Gray, S., & Ypanel, U. (2009). Audible television and decreased adult words, infant vocalizations, and conversational turns: a population-based study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(6), 554-558. <http://doi:10.1001/archpediatrics.2009.61>
- Cotovio, V. *La destrucción del Amazonas avanza a un estadio y medio de fútbol cada minuto*. CNN. <https://cnnespanol.cnn.com/2019/07/03/cada-minuto-la-destruccion-del-amazonas-avanza-a-un-estadio-y-medio-de-futbol-por-minuto/>

- Davenport, T., & Beck, J. C. (2002). *La economía de la atención: el nuevo valor de los negocios*. Paidós.
- Dijk, J. van. (1999). *The network society: social aspects of new media*. Sage.
- Fernández-Rovira, C., & Giraldo-Luque, S. (2019, 9-10 de mayo). *Redes sociales y economía de la atención: el eje del monopolio económico y social del siglo XXI. Una aproximación empírica* [Comunicación]. VII Congreso Internacional de Comunicadores Audiovisuales: Retos de la Tecnología en los ámbitos de la Sociedad. Santander, España.
- Fernández-Rovira, C., & Giraldo-Luque, S. (2019). *Redes sociales y jóvenes: economía de la atención y oligopolios comunicativos* [Artículo de investigación en progreso. Sin publicar].
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta.
- Fuchs, C. (2012). Google capitalism. *Triple C. Communication, Capitalism & Critique*, 10(1), 42-48. <http://doi:10.31269/triplec.v10i1.304>
- Fuchs, C. (2013). *Social media: a critical introduction*. Sage.
- Fuchs, C. (2017). Dallas smythe today: the audience commodity, the digital labour debate, marxist political economy and critical theory. Prolegomena to a digital labour theory of value. En C. Fuchs & V. Mosco (Eds.), *Marx and the Political Economy of the Media* (pp. 522-599). Haymarket Books.
- Fuchs, C., & Mosco, V. (Eds.). (2007). *Marx and the Political Economy of the Media*. Haymarket Books.
- Ghioldi, D. (2008). La explosión de la burbuja punto.com: la era dorada del Web terminó en una colosal bancarrota. *Versión 21. Knol*.
- Gil, M. (2012). *Desarrollo de entornos personales de aprendizaje (PLEs) para la mejora de la competencia digital: estudio de caso en una escuela media italiana* [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/189>
- Giraldo-Luque, S. (2015). *Més enllà de Twitter. De l'expressió indignada a l'acció política*. Eumo.
- Grinberg, N., Joseph, K., Friedland, L., Swire-Thompson, B., & Lazer, D. (2019). Fake news on Twitter during the 2016 U.S. presidential election, *Science*, 363(6425), 374-378. <https://doi.org/10.1126/science.aau2706>
- Hayek, F.A. (1991). *Los fundamentos de la libertad*. Unión.

- Lanier, J. (1988). *A vintage virtual reality interview*. <http://www.jaronlanier.com/vrint.html>
- Lévy, P. (2002). *Ciberdemocracia: ensayo sobre filosofía política*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Lewis, P. (2017, 6 de octubre). Our minds can be hijacked: the tech insiders who fear a smartphone dystopia. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2017/oct/05/smartphone-addiction-silicon-valley-dystopia>
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Anthropos.
- Masuda, Y. (1984). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Fundesco; Tecnos.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2013) *Big data: la revolución de los datos masivos*. Turner.
- McLuhan, M. (1969). *La galaxia Gutemberg: génesis del "homo typographicus"*. Aguilar.
- Muñoz, A. (2019, 3 de diciembre). Un representante indígena reprocha a Almeida que prefiera salvar Notre Dame a Amazonas. *ElDiario.es*. https://www.eldiario.es/sociedad/Cumbre-Clima-vivo_13_969883005_36317.html
- Neveu, E. (2006). *¿Una sociedad de comunicación?* (H. Soto, Trad.). LOM.
- O'Neil, C. (2017). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Capitán Swing.
- O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009). *Web squared: Web 2.0 five years on*. O'Reilly Media; Web 2.0 Summit.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65(1), 17-37.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. Penguin.
- Pasquinelli, M. (2009). Google's page rank algorithm: a diagram of cognitive capitalism and the rentier of the common intellect. En K. Becker, & F. Stalder (Eds.). *DeepSearch: the politics of search beyond Google* (pp. 152-162). Transaction Publishers.
- Pérez, C. (2005). *Revoluciones tecnológicas y capital financiero*. Siglo XXI.

- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Belknap Press.
- Piscitelli, A. (2001). *La generación Nasdaq*. Granica
- Taylor, K., & Silver, L. (2019, 5 de febrero). *Smartphone ownership is growing rapidly around the world, but not always equally*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2019/02/05/smartphone-ownership-is-growing-rapidly-around-the-world-but-not-always-equally/>
- Rahwan, I. (2018). Society-in-the-loop: programming the algorithmic social contract. *Ethics and Information Technology*, 20(5), 5-14. <https://doi.org/10.1007/s10676-017-9430-8>
- Shumasher, J. (Director). *Batman forever* [Película]. Warner Bros Pictures.
- Tufekci, Z. (2014). Engineering the public: big data, surveillance and computational politics. *First Monday*, 19(7). <http://doi:10.5210/fm.v19i7.4901>
- Turkle, S. (2019). *En defensa de la conversación: el poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Turing, A.M. (1974). ¿Puede pensar una máquina? Universidad de Valencia. (Conferencia original pronunciada en 1947).
- Warburg, A. (2004). El ritual de la serpiente. Sexto Piso
- Wiener, N. (1969). *Cibernética y sociedad*. Sudamericana
- Žižek, S. (2018). *El coraje de la desesperanza: crónicas del año en que actuamos peligrosamente*. Anagrama

Participación política, educación superior y construcción de ciudadanía crítica en Colombia: entre la reflexividad y el (des)aprendizaje

Alexander Montealegre

Resumen

Este capítulo promueve una serie de reflexiones sobre el carácter ambivalente de ciertas prácticas políticas y de la producción de conocimiento generado tras la incorporación masiva de las nuevas tecnologías al mundo del trabajo y de la vida cotidiana. A través de un panorama general enmarcado en la participación política, la educación superior y la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) como elemento de construcción de ciudadanía crítica en Colombia, se busca comprender los riesgos implícitos para la supervivencia de la democracia contemporánea. Mediante un ejercicio de interpretación crítico y reflexivo como elemento metodológico principal, se discuten las herramientas centrales que deben orientarse hacia la apropiación y construcción de nuevas subjetividades que estén en condiciones de desaprender las tendencias hegemónicas de la sociedad contemporánea. El escrito concluye con una síntesis de los elementos más importantes de cada apartado.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa, ciudadanía crítica, conocimiento, desaprendizaje, educación superior, participación política.

Reflexiones preliminares

Cuando miras largo tiempo a un abismo, también este mira dentro de ti.
(Nietzsche, 1972, p. 106).

“El [ser humano] necesita, para sus mejores cosas, de lo peor que hay en él”
(Nietzsche, 1982, p. 225).

Un fantasma recorre el mundo contemporáneo; es el fantasma de la desigualdad, la indignación y la inconformidad. Los más recientes años han sido prolíficos en manifestaciones multitudinarias en diversas partes del mundo (Asia, Europa, América Latina, África), ciudadanía movilizadas por disímiles objetivos e intereses como expresión de diversidad, desazón e indignación. Y si bien se corre el riesgo de que sus demandas sean canalizadas por tendencias políticas autoritarias para ingresar en una especie de “recesión democrática”, como advierten Levitsky y Ziblatt (2018, p. 238), lejos de considerar estas protestas como un riesgo inminente para el sistema democrático liberal, la inconformidad es la savia o energía vital del régimen democrático, en esta puede encontrar los elementos necesarios para reinventarse y redescubrir sus potencialidades para transformar el entorno y construir un nuevo equilibrio inestable que garantice mejores condiciones de vida bajo los preceptos modernos de igualdad y libertad.

Pero la inconformidad constructiva precisa información y, en este escenario, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) resulta ser una herramienta interesante que puede, o bien servir para legitimar el *statu quo* bajo el precepto de la objetividad, según el cual, mayor información es neutralidad o asepsia (desconociendo contextos particulares), o bien, por el contrario, erigirse en una herramienta transformativa que alimente los deseos de cambio de diversos sectores sociales con el claro propósito de consolidar, profundizar y radicalizar la democracia, que contribuya a desarrollar “medios y sistemas de información libres, independientes y pluralistas” (Wilson et al., 2011, p. 21) más allá de los marcos circunscritos al sistema educativo. Se trata, como se defendió en otra parte (Montealegre, 2018), de recuperar la relación con el conocimiento como un ejercicio y apuesta ético-política que promueva un estado de cosas alterno al existente.

Es importante entender que los tiempos están cambiando de manera vertiginosa. Todo parece ir más rápido. Aceleración, apetencia, endeudamiento y actualización permanente son las marcas del nuevo escenario; la consigna es “nada a largo plazo”, como lo señala Sennett (2000,

p. 20), y el estado de derecho, junto a la democracia tradicional, implican tiempo, lentitud, burocracia y un sinnúmero de actividades “poco prácticas” y quizás “demasiado rígidas para el siglo XXI” (Runciman, 2019, p. 171), lo cual invita a reflexionar qué hace que las personas prefieran un régimen democrático a cualquier otro, y si el estado de cosas actual proporciona los elementos suficientes para apreciar y defender la democracia.

Ahora bien, los cambios señalados y otros, sumados a la incorporación masiva de nuevas tecnologías al mundo de la producción y del trabajo, han modificado diversos espacios de la vida social: predominio del capital sobre el estado (desregulación) y el trabajo (flexibilización), masificación del deseo, consumo exacerbado, obsolescencia programada y percibida, impactos en las formas tradicionales de organización familiar, nuevas ciudadanías, mercantilización irrestricta de la educación e indistinción entre jornada laboral y tiempo libre, entre otros efectos de dudoso beneficio. Aunque también en este escenario se han promovido nuevas formas de producción (cada vez más social y cooperante), se han acercado las distancias, se ha posibilitado acceder a un universo de información sin precedentes históricos, entre muchos otros efectos en las formas de relación y organización política.

También se ha impactado la idea de democracia, que, en su acepción más contemporánea, implica una serie de elementos procedimentales, como las elecciones libres y periódicas, la incertidumbre en los resultados, la valoración de un ciudadano igual a un voto, la garantía y transparencia en los procesos; y otros de contenido, como el imperio de la ley, el contrapeso de poderes, la libertad de expresión, las garantías para la participación y el ejercicio de los derechos humanos. Todo esto pasa por el ejercicio del poder *soberano* de la población a través de la participación política, pero es aquí donde se corre un enorme riesgo ante el exceso de información, la creciente manipulación de esta, la desconfianza frente a las formas de organización política, la tendencia hacia la segregación social a través de la educación superior y un contenido mercantilista presente en su concepción, que invitan a pensar en escenarios prospectivos de acción que posibiliten actuar frente a esos peligros, bajo la consigna clara de que no puede haber consenso sin exclusión (Mouffe, 2014) y que, en ese sentido, todo conflicto es necesario y deseable, siempre y cuando pueda superar las lógicas violentas de expresión y negación.

En este capítulo se mostrará que, para el caso colombiano, la educación fundamentada como empresa privada exagera las diferencias sociales que

contribuyen a acrecentar la segregación social existente: una educación de excelente calidad para pocos, una educación superior de cuestionable calidad para muchos. Y, en ese sentido, no se encuentra en condiciones de canalizar los elementos presentes en la movilización social, las formas de protesta y la participación política. Al contrario, desde los años 70 del siglo XX se viene implementando en el país una serie de reformas conducentes a adaptar el sistema educativo a las demandas del mundo del mercado, que han logrado erigir la educación superior en una mercancía que, como cualquier otra, deberá responder a los libres designios de la oferta y la demanda; reformas que no han tenido en cuenta el carácter cambiante de los escenarios socio-históricos y que han sido orientadas bajo la ilusión del progreso y del desarrollo, pero sin atender a lineamientos mínimos de pertinencia educativa. Esta práctica política ha venido creando una enorme brecha educativa entre instituciones, poblaciones y regiones, que ha deteriorado, aún más, los altos niveles históricos de pobreza e inequidad social (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Se trata de una brecha que también contribuye a la generación de ciertos impactos en los comportamientos cotidianos: estrés, individualismo exacerbado, desinstitucionalización, corrupción, paraestados, indiferencia, abusos de fe, exclusión, violencias, etcétera. En un escrito anterior se le denominó “práctica social” (Montealegre, 2015, pp. 88 y ss.) a esta dinámica mercantil que se ha interiorizado, que se ha hecho cuerpo en las actividades y rutinas de la vida diaria. Tales comportamientos son expresiones de escenarios de segregación propios de la Colombia más profunda, de una atmósfera enrarecida que el sistema educativo ha contribuido a crear y mantener con su discurso y su práctica empresarial, lo que ha propiciado, también, una cultura permeada por criterios unívocos de productividad y rentabilidad (Vega Cantor, 2015).

El desarrollo de este trabajo se ha enmarcado desde una perspectiva crítica y reflexiva que permite el encuentro entre los datos observables de la realidad (literatura consultada), los elementos presentes de investigaciones anteriores y la valoración de la *experiencia* docente (subjetividad) como actividad portadora de conocimiento. Resulta evidente la importancia cualitativa del fenómeno observado, el carácter (inter)subjetivo de las preocupaciones esbozadas y la apuesta política presente en su enunciación. Interpretando libremente a Wacquant (2005), se recupera la idea de reflexividad entendida como una manera de *pensar el propio pensamiento*, sin soslayar que hay una muy fuerte correspondencia entre las estructuras

sociales y las estructuras mentales en los procesos de producción de conocimiento, procesos estos que no escapan a escenarios de dominación (una de sus funciones políticas). O como Wacquant lo reconoce al sostener que “la reflexividad es precisamente aquello que nos permite escapar de dichos engaños, al descubrir lo social en el corazón del individuo, lo impersonal por debajo de lo íntimo, lo universal enterrado profundamente dentro de lo más particular” (2005, p. 80).

Con estas premisas en perspectiva, en este escrito se revisarán, a modo de ejemplo, algunos de los efectos generados en los ámbitos de la vida social mencionados: la participación política, la educación superior y la construcción de ciudadanías críticas bajo una proposición básica, según la cual las nuevas tecnologías implican efectos ambivalentes en la vida social que desarticulan la integridad del saber y erigen una arbitraria separación entre saber y hacer con claro contenido de clase. No hay que subestimar la idea que plantea Holloway: “El capital es un movimiento constante de separación. Sobre todo, separa lo hecho del proceso del hacer y del hacedor” (2003, p. 13). Este escenario abre un espacio que vale la pena explorar, en particular con la utilización de algunas herramientas como la AMI y una apropiación de la idea de *reflexividad*, para contrarrestar otros efectos enmarcados en una personalidad egocéntrica y autoritaria que dificulta la participación en la vida social, rechaza la educación cuando no está orientada a lo práctico (mercado y rentabilidad) y, además, contribuye a erigir “la tiranía del individuo” que, a decir de Todorov (2012), junto al mesianismo político, el neoliberalismo y el populismo, son los *enemigos íntimos* de la democracia.

Participación política: acercamientos

Desde principios de los años ochenta del siglo XX, y particularmente con lo que se llamó *la tercera ola de la democratización* tras el colapso de las dictaduras militares en Latinoamérica y en algunos países de Europa Mediterránea (España, Portugal, Grecia, entre otros), adquirió gran valor la figura de la *democracia participativa*, donde se convoca a la sociedad a participar activamente en las decisiones colectivamente vinculantes y se establecen los mecanismos adecuados para hacer efectivo ese derecho.

En Colombia este tránsito resultó fundamental con la promulgación de la Constitución de 1991. No hay que olvidar que la anterior carta constitucional, de 1886, restringía ampliamente las libertades civiles y políticas, no solo en

el marco del Frente Nacional¹, sino también bajo los artículos 28 y 121 del mismo texto constitucional². Ahora bien, lo paradójico de este asunto, en general, fue que las medidas tendientes a la democracia participativa que promueve la Constitución de 1991 se empezaron a adoptar a la par con la implementación de las políticas económicas neoliberales y con la apertura a los mercados internacionales de los países no industrializados, lo que, además de quebrar la incipiente empresa nacional, generó y profundizó la dependencia y el desempleo. Y se resalta el carácter paradójico porque, según lo afirma Klein (2007), se trató de un *experimento social* promovido por los intereses del capital internacional (auspiciador de la violencia cuando fue necesario), en el cual las personas excluidas han sido una gran cantidad de aquellas que están llamadas a participar y a apropiarse de las decisiones futuras dentro del vínculo social.

Es en este escenario donde adquieren mayor relevancia las variadas formas de expresión y participación política, en un contexto signado por la apertura democrática (elección popular de alcaldes locales y gobernadores, conformación de nuevas fuerzas políticas), la transición de la democracia representativa a la participativa, la instauración de mecanismos de participación directos como el referendo, el plebiscito, la consulta popular, el reconocimiento de otras formas de organización política que no responden a los intereses de los partidos políticos tradicionales —como los movimientos sociales: ambientales, de mujeres, de población LBGTI, étnicos, por la paz, etcétera—, y la progresiva participación de sectores políticos que estuvieron durante mucho tiempo en la clandestinidad y se reincorporaron a través de los procesos de paz adelantados mediante diversas iniciativas y durante diferentes periodos. Es importante llamar la atención sobre esto último, por la enorme cantidad de asesinatos de

1 Con la instauración del denominado Frente Nacional (1958-1974), se promovió la división equitativa de todos los cargos públicos y la alternancia de la Presidencia de la República entre los dos partidos mayoritarios en ese entonces: el Partido Liberal y el Partido Conservador, lo que generó, de hecho, una exclusión del escenario político de terceras fuerzas o fuerzas alternativas. En algunas interpretaciones, como la de Jaramillo (2014), se considera que el Frente Nacional terminó generando una especie de “democracia sin ciudadanos” (p. 105), estableciendo clientelas particulares y negando el derecho a ciertos colectivos de participar políticamente.

2 El denominado *estado de sitio* puede entenderse como una figura de excepcionalidad al orden jurídico establecido. En ese sentido, el artículo 121 de la Constitución de 1886 otorgaba medidas extraordinarias al Ejecutivo para restaurar el orden público cuando este fuera turbado por alguna razón contingente. Por su parte, el artículo 28 permitía la “aprehensión y retención” de ciudadanos por simple indicio o sospecha de atentar contra la “paz pública”, según consideración de las instancias gubernamentales. Lo que en la práctica promovió la permanencia de estas figuras fue la autonomía para las Fuerzas Militares y de Policía en el control del orden público.

desmovilizados y de líderes sociales en el país desde la firma del Acuerdo de Paz en noviembre de 2016. Como lo informó el diario *El Espectador* el 23 de mayo de 2019, hasta esa fecha, “702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del Acuerdo”, lo que implica tanto el incumplimiento, sin atenuantes, de los acuerdos pactados como la ausencia de garantías efectivas para ejercer el derecho a la participación y a la oposición.

Pero si se atiende a los aspectos formales e institucionales, este derecho es reconocido en la Constitución de 1991, que en su artículo 40 establece que “Todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”. En este mismo artículo se dictaminan una serie de recursos para que el ciudadano haga efectivo su derecho a través de la participación y elección, difusión de ideas y programas, conformación de partidos y movimientos, revocación de mandatos de funcionarios elegidos por votación popular, la opción de interponer acciones públicas en defensa de la ley y la Constitución, entre otros. Esto, resulta evidente, en el entendido de que las condiciones de vida y seguridad sean plenamente respetadas y garantizadas.

Lo anterior plantea un vínculo entre la política y la participación que resulta bastante estrecho. La primera se puede entender como un espacio de carácter voluntario (individual o colectivo) para la toma de decisiones futuras y vinculantes que, por lo tanto, trasciende los limitados marcos del Estado moderno (electorales), insertándose en espacios de encuentro social, cotidianos, dinámicos y cada vez con mayor presencia del mundo virtual. La participación política es, en ese sentido, un escenario racional (y cada vez más emocional) que, para ser efectivo, requiere de algunas condiciones estructurales —como las libertades civiles y políticas, el acceso a la información con fuentes plurales y de calidad, el poder de decisión, la capacidad de control— y, eventualmente, debe circunscribir elementos de transformación social. Pero también requiere del desarrollo de algunas cuestiones de carácter más complejo, como el sentido, construcción y apropiación frente a *lo común* —entendido como aquello que es compartido como la tierra, el aire, el agua, el trabajo, la inteligencia, el conocimiento, la vida misma, etcétera— y el desarrollo de una cultura política democrática que hagan contrapeso a elementos circunscritos a la aceptación de vías expeditas, o de reconocida presencia autoritaria, ligadas al narcotráfico y a otras expresiones de ilegalidad.

En este escenario, las formas de participación también han sufrido profundos cambios en función de las transformaciones relacionadas

antes. Se atraviesa un proceso de desinstitucionalización, en el cual los partidos políticos son cada vez menos importantes en lo que se refiere a la mediación entre el Estado y la sociedad; existe una profunda desconfianza hacia la clase política; surge con fuerza la movilización ciudadana, el auge de los movimientos sociales con demandas concretas, pero sin el objetivo ni la organización necesarios para hacerse al poder estatal. En Colombia, esta insurrección ciudadana ha estado muy motivada por dos elementos diferentes pero complementarios: la lucha por la paz (o la superación de las diversas expresiones del conflicto armado) y los enormes niveles de corrupción y desigualdad social. Las más recientes formas de protesta en el país son una expresión amplia y amorfa de ello, pues además de la rica pluralidad de razones para protestar, en diciembre de 2019, por ejemplo, se llegó a la mesa de diálogo con una agenda etérea, con más de 100 puntos para discutir (“Puntos llamativos de las 104 peticiones del comité del paro”, 2019). Sin embargo, se mostró el poder ciudadano y un ejercicio, aún incipiente, de organización y articulación social que es preciso considerar para acciones futuras.

En términos generales, un movimiento social es una nueva forma de acción y movilización ciudadana, caracterizada por encontrarse al margen del poder político y económico, que, de hecho, tal y como sostiene Archila (2005, p. 74): “enfrenta injusticias, desigualdades y exclusiones, es decir, que está inmersa en conflictos que abarcan todas las dimensiones de la sociedad y no sólo la económica”. Sus formas de filiación son maleables, sin la jerarquía, la organicidad y los liderazgos de antaño. Los movimientos sociales logran involucrar aspectos privados (como el dolor o la indignación) con proyecciones políticas. Además, las redes sociales, su uso y abuso, juegan un rol central en las novedosas formas de convocatoria y activismo. Se trata de colectivos incluyentes, interclasistas, donde el cuerpo, desde una perspectiva fenomenológica, también entra en tensión política (vestimentas, tatuajes, performance, diversidad sexual, etc.), donde la juventud emerge como un actor central en un escenario difuso pero que permite la expresión de su principal fuerza: la multiplicidad.

En Colombia, al revisar los registros históricos de participación, se puede deducir que las manifestaciones representativas de la democracia electoral parecen haber sido superadas por estas otras expresiones de participación, pues se observa un marcado índice de abstencionismo que, con escasas excepciones, para elecciones unipersonales está alrededor del 54 % y para las elecciones de cuerpos colegiados del orden nacional es cercano al 61 % (Barrero, 2013, p. 22 y ss.). Con formas de movilización divergentes, inclusivas, novedosas, donde el acento se coloca en el grito

de inconformidad, las jerarquías se difuminan hacia formas todavía en construcción de horizontalidad. Todo esto es su potencia y su debilidad. Potencia, porque implica nuevas expresiones de participación; pero también debilidad, porque no son claras las demandas y se pierden en el tiempo, los liderazgos múltiples bloquean las formas de organización y, como si fuera poco, las movilizaciones pueden ser atravesadas por manipulaciones y alteraciones de la información con propósitos instrumentales y particulares.

Es el riesgo que se corre por vivir bajo un exceso de información, aparentemente sin restricciones de ningún tipo. En la actualidad el acceso a la información no parece ser el problema; el punto más sensible en este escenario será la manera como estas nuevas ciudadanía toman decisiones informadas y desarrollan criterios de selección de la información que les permitan determinar la veracidad de ese universo mediático por el cual se circula inexorablemente. Por eso las posibilidades que ofrece la AMI pueden llegar a ser interesantes si se deja de lado su marcada (y pretendida) objetividad, para posicionar agendas informativas que contribuyan a desenmascarar las verdades oficiales, que cuestionen críticamente el oportunismo político de diversa índole, que tomen distancia frente al ejercicio del poder político y económico tradicional, pero que, al mismo tiempo, posicionen la lucha por la profundización de la democracia como un elemento central de construcción social. Se trata de una apuesta por la autonomía y la independencia. Sin embargo, los cambios estructurales no pueden carecer de estabilidad e institucionalidad. La cuestión de fondo desde esta perspectiva crítica sigue siendo: “Cómo construir organización sin jerarquía y cómo crear instituciones sin centralización” (Hardt & Negri, 2019, p. 37).

Al respecto, resulta pertinente recuperar, entre los elementos centrales de la AMI, el decálogo propuesto por Durán-Becerra y Machuca (2018, pp. 116-118), con el propósito de potenciar sus alcances para trascender los espacios académicos, uno de sus retos centrales. En ese sentido, para la construcción de una sociedad más participativa y respetuosa de la diferencia, con amplitud de criterios, crítica y propositiva, resultan vitales: la comprensión de los alcances de la información; la diversificación de las fuentes de información; la evaluación de la veracidad de los contenidos, su coherencia y calidad; los contextos, las estructuras de producción y difusión de los medios de comunicación más cercanos; el desarrollo de la habilidad para identificar otro tipo de intereses o intenciones en el emisor, así como cuestiones de tiempo, paciencia, rastreo informativo y contrastación. Es decir, se requiere llevar los elementos mencionados

más allá de una propuesta pedagógica circunscrita a una institución o currículo particular, para que, como se mostrará más adelante, se pueda avanzar en la construcción de un nuevo sujeto crítico, propositivo, reflexivo y autónomo en la toma de decisiones, consciente de la importancia de la construcción de *lo común* y de su responsabilidad en ello. Como aducen Hardt y Negri (2019), *lo común* se define como “una estructura igual y abierta para el acceso a la riqueza junto con mecanismos democráticos de toma de decisiones [...]”. Es una estructura y una tecnología social para compartir” (p. 148). Esto incluye no descuidar el escenario institucional de educación, que se sigue considerando como otro elemento necesario y posible para la transformación social.

Una mirada a la educación superior en Colombia

En Colombia es un lugar común sostener que la violencia endémica del país será superada a través de lo que se ha denominado, de manera imprecisa, como el *posconflicto*; que la educación y cultura para la paz serán uno de sus baluartes fundamentales, que quizás en ese momento vendrá una lluvia de miel y abundancia sobre la sociedad, que los niveles de calidad y cobertura en educación aumentarán, que la desigualdad se reducirá, que lo que no se ha hecho se hará y que los enormes recursos invertidos hoy en políticas de seguridad y defensa (y malversados en corrupción) quizás se podrán reorientar hacia más política social, para promover así el tan anhelado desarrollo económico. No cabe duda acerca de la bondad de estas y otras afirmaciones, y ojalá que así sea. Pero será muy difícil que la educación se convierta en el motor del desarrollo social y económico que debería ser, mientras no se modifique la orientación general de la educación, y de la educación superior en particular, bajo preceptos fundamentados en equidad social, calidad, pertinencia educativa y promoción de ciertas habilidades enmarcadas en lo que la AMI representa. Tampoco será posible si no se da la confrontación propia de los productores de conocimiento a través de la reflexividad

En el análisis de la política pública sectorial en educación, es preciso rastrear el factor político, los intereses y las pugnas por el poder, pues estos son elementos claves para la comprensión de los fenómenos subyacentes que se tornan en un eje fundamental para la orientación general de las iniciativas adelantadas. Al respecto, una interpretación tradicional ha sido aquella que considera que la educación ligada a un ejercicio práctico predomina en los estratos socioeconómicos menos favorecidos (Safford, 2014). Es decir, la asociación con las carreras *liberales* o ligadas a un

ejercicio más intelectual se circunscribiría a los sectores más pudientes de la sociedad. Esta lectura tiene sus raíces en la influencia cultural de la colonización española. Para los colonizadores, el trabajo práctico era poco honorable y, en consecuencia, sus más ilustrados exponentes debían aspirar al clero, la administración o la academia. No por casualidad, durante la segunda mitad del siglo XIX se hablaba de la “cuasinobleza del letrado” (Safford, 2014, p. 30). De una u otra forma, tal concepción ha permeado el imaginario sobre la educación, pues incluso en épocas más recientes las familias menos favorecidas y de clase media ven la educación como un mecanismo de ascenso social.

Como mencionan Herrera e Infante (2003), a partir de los años cincuenta el sistema educativo “se orientó hacia la formación de una clase calificada técnicamente y, por ende, capacitada para desenvolverse dentro del contexto de la industrialización que se propuso para Colombia” (p. 79). Es un momento histórico que coincide con la inauguración del Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), en 1958, y posteriormente con lo que se denominará *universidades de masa* (Parra Sandoval, 1992), que son producto, precisamente, de un aumento sostenido de la demanda —a causa de la violencia, el desplazamiento interno y la urbanización— que llevó al sistema a “replantear su estructura de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo y con las características de los grupos sociales que ejercieron presión sobre el mismo” (Parra Sandoval, 1992, p. 122).

Ahora bien, aun sin superar el contexto de industrialización, vale la pena cuestionarse: ¿Cuáles son esas nuevas orientaciones que se adaptan a las transformaciones en el mundo del trabajo? ¿Qué tan pertinentes resultan estas orientaciones en cuanto a la construcción de ciudadanías críticas, interesadas en el futuro colectivo y conscientemente informadas y, por lo tanto, difícilmente manipulables?

La incorporación masiva de nuevas tecnologías en los procesos de fabricación; el paulatino tránsito hacia el sector servicios (cuidado, educación y creatividad); la confluencia de los espacios de elaboración, distribución y consumo; y la descentralización de los procesos de producción del conocimiento son evidencia, una vez más, de que se atraviesan tiempos complejos, inestables y dinámicos, como se señaló en el apartado preliminar. El capital y el trabajo continúan su sempiterna tensión dialéctica. Desde la segunda mitad del siglo XX, el mundo se ha volcado hacia el descubrimiento de nuevas formas de generación de conocimiento, de saber y de vida. Es lo que se puede denominar un *tiempo de cambio*, de transformación, pero también de tensión y riesgo. Hoy es muy difícil que

alguien perdure en su trabajo indefinidamente. Asimismo, es muy difícil que hoy alguien desee tal cosa. Autores como Sennett (2000) buscan comprender el impacto de las nuevas formas del trabajo sobre el sujeto contemporáneo, sobre sus deseos, sus encrucijadas, sus transformaciones, sus sinergias y posibilidades en un contexto deshumanizador signado por la creciente desigualdad, el desempleo y la incertidumbre. Es necesario incursionar en los laberintos de la subjetividad para entender mejor por qué se actúa de la manera en que se hace y qué implicaciones conllevan esas nuevas formas de organización social y económica en la vida cotidiana. Se trata de comprender que el *carácter* —entendido como “el valor ético que atribuimos a nuestros deseos y a nuestras relaciones con los demás” (Sennett, 2000, p. 10)— está cambiando, se *corroe*, erigiendo como consigna en un mundo efímero el tiempo de lo inmediato.

Desde esta perspectiva, no es posible la educación superior sin pensar en términos de pertinencia educativa, esto es, sin preguntarse en qué medida la formación ofertada responde a las necesidades de la sociedad en términos de inserción laboral, por ejemplo. Las cifras en ese sentido indican que, como lo señala Gómez (2014), además de que en Colombia la financiación pública sectorial resulta insuficiente, cerca del 50,3 % de la población contratada no tiene ningún título o trabaja en actividades y oficios diferentes a aquellos para los cuales estudió. En términos de cobertura, es posible afirmar que se ha presentado un incremento notorio en los últimos años: de una cobertura cercana al 18 % a inicios de la década del 2000 se pasó a una cobertura del 52,8 % en 2017 (Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SNIES], 2019); sin embargo, estas cifras, a todas luces, resultan superiores a las reales al incluir a estudiantes del Sena³. Sin estos, es posible que la tasa real de cobertura se encuentre alrededor el 35 % (Montealegre, 2013), lo que implicaría que solamente uno de cada tres jóvenes en edad de estudiar tendría acceso al sistema de educación superior.

3 Más allá de la discusión sobre el carácter mismo de la educación que oferta el Sena: sí es o no educación superior. Aquí se considera que su orientación general se circunscribe al carácter práctico y operativo, delineando una serie de saberes que se orientan en mayor medida al mundo del trabajo. No está mal. Es una opción que debe explorarse en términos de construcción de posibilidades diversas. Sin embargo, solo debe concebirse como una posibilidad más, sin perjuicio de la clase social o de otro tipo de formación de carácter diferenciado. En última instancia, hay que ampliar el abanico de posibilidades, en lugar de reducirlo, especialmente en ciudades y municipios del orden local y regional. Al respecto, véase Gómez (2014).

Igualmente, se evidencian graves problemas en cuanto a la concentración regional y académica. Para el primer caso, cerca del 58 % de la oferta educativa en el nivel terciario o superior se encuentra concentrada en los cuatro principales entes territoriales del país (Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla), como sostiene Cajiao (2019), para quien “los datos generales de cobertura no revelan la situación de las regiones: mientras solo ocho departamentos están por encima del 40 por ciento, hay veintidós que están por debajo de esa cifra” (párr. 21), y, por si fuera poco, alrededor del 80 % de la oferta educativa gira en torno a programas de ciencias administrativas, ingenierías, licenciaturas y derecho, con apenas un 4 % en ciencias básicas, física, matemáticas y ciencias agronómicas (Gómez, 2014; Muñoz *et al.*, 2014; Montealegre, 2013). Ello implica, por supuesto, graves problemas en términos de pertinencia, y debería conducir al planteamiento de análisis muy serios sobre las perspectivas de un escenario de posconflicto (la deserción es cercana al 47 % y no obedece exclusivamente a razones económicas, sino de gusto y orientación). A todo esto, hay que agregar que según un estudio publicado por la revista *Semana* (“¿Está arrepentido de lo que estudió?”, 2015), cerca de un 65 % de los egresados habría preferido estudiar otra carrera.

Con este diagnóstico como elemento de reflexión, ¿qué rol ha cumplido la educación superior en el país? Finalmente, la educación privada, cerca del 72 % (SNIES, 2019) de la oferta educativa, es una expresión más del mercado que orienta sus acciones hacia el beneficio particular, con claro contenido de clase. Legalmente no existe el ánimo de lucro en la educación, tampoco de pérdida, pero ¿se pueden negar las prácticas de lucro dentro del sector privado de la educación? ¿Cómo inciden tales prácticas en los procesos de gestión y proyección institucional? ¿Resulta ético hablar de “mercancía educativa” (Vega Cantor, 2015, p. 4) cuando lo que está en juego es el futuro laboral y personal de la población? ¿Puede presumirse de paz y desarrollo con este escenario descrito?

En un ejercicio investigativo anterior, Muñoz *et al.* (2014) analizaron esta problemática desde una perspectiva regional y en términos de educación inclusiva. Su trabajo muestra que más allá de los discursos y las buenas intenciones, sigue manteniéndose e incrementándose la diferencia en términos de acceso, calidad, equidad y pertinencia. Si lo descrito resulta de esta magnitud, es urgente (y necesario) pensar y desarrollar escenarios alternativos que no contribuyan a esta preocupante segregación social. La cuestión es, evidentemente, política.

Una de las modalidades educativas que ha sido pensada y desarrollada para responder a los cambios esgrimidos es la educación superior técnica y tecnológica, que en Colombia se ha organizado a través de lo que se ha denominado *ciclos propedéuticos y complementarios*. Es evidente que la adopción de esta modalidad se ha dado de manera simultánea con los incipientes procesos de urbanización e industrialización del país, y que con ella se pretende responder a los imperativos del mercado en términos de formación básica, orientada al trabajo, con poca cualificación o profesionalización y con bajo estatus social y académico (Montealegre, 2013). En esta perspectiva, la discusión respecto a las habilidades humanísticas e investigativas adquiere total vigencia. Como ya lo mencionó Nussbaum (2016), se ha perdido el horizonte humanístico en la enseñanza, lo que pone en grave riesgo la supervivencia misma de los espacios democráticos. Se ha instaurado una especie de reino de la utilidad dejando de lado la formación integral; por eso urge desarrollar las capacidades perdidas para pensar de modo crítico (transformador), trascender las lealtades locales (cosmopolitismo) y, en ese sentido, imaginar comprensivamente la situación de los otros (que, si se piensa bien, no son *otros* ni tan diferentes).

Todo sistema productivo alberga la necesidad de adoptar nuevas formas o modos de producir riqueza, y esto, inevitablemente, provocará transformaciones en las formas de generación de conocimiento. El tránsito que se ha iniciado hacia el tercer renglón de la economía (sector servicios) en la época actual no invalida la apreciación anterior, simplemente hace que se resignifiquen sus implicaciones, aún más, teniendo en cuenta que en Colombia convergen diversos modos y prácticas de producción en escenarios caracterizados por la asimetría técnica, regional y productiva.

Para utilizar un término de García y Quiroz (2011), se ha venido consolidando un escenario que puede comprenderse como un nuevo *apartheid educativo*, situación evidenciada en la estratificación de instituciones y de calidad, en la incorporación de las preferencias de los y las jóvenes estudiantes en el momento de decidir qué estudiar, en la pertinencia educativa, en las orientaciones institucionales e incluso en las políticas públicas, que se orientan a subsidiar la demanda (privilegiando así al sector privado) pero sin cuestionarse respecto a los elementos señalados en este trabajo. Y como lo mencionado fuera un problema menor, frente al fetichismo de la ley surge una práctica social en la que se establece una diferenciación entre teoría y práctica, mediante la cual es posible apropiarse de discursos y contenidos progresistas con prácticas políticas y pedagógicas conservadoras. Como lo sostiene el profesor Echeverry (2011): “ese discurso de libertad, derechos e igualdad, mezclado

con buenas dosis de apabullante realidad antidemocrática, se convierte en verdadera violencia, en indisciplina” (p. 82). Si bien el profesor se refiere a la escuela colombiana, su afirmación se puede extrapolar al sistema educativo en general. Se trata de nuevas formas del ejercicio tradicional de autoridad que instaure nuevas formas de comportamiento. Nuevos sujetos y subjetividades. Hay que ser enfático en ello ante la ofensiva conservadora: la pobreza no es una cuestión de libre elección, sino el resultado mismo de la generación de riqueza mal distribuida. Una de las formas que caracterizan esta pobreza es, sin duda, la capacidad de imaginarse futuros posibles, así como el acceso a la información y la relación con el mundo virtual.

Al respecto, sostiene Posada Carbó (2019):

Desde que la democracia moderna tomó auge, los marcos de referencia han cambiado. [...]

En sus años mozos, internet fue visto como una ruta liberadora, la conquista democrática final. El resultado decepciona: unas pocas corporaciones acumulan información que les permite un extraordinario grado de manipulación de las vidas de billones de personas. (párr. 7-8)

Ahora bien, ese acumulado de información debería despertar las alarmas, porque responde a intereses muy concretos y particulares, cuyo objetivo es, entre otras cosas, legitimar el estado de cosas existente.

Es sobre esto último que se debe volcar la atención para hacer uso de las herramientas disponibles, entre las cuales pueden contarse, desde luego, aquellos elementos que promueve la AMI. Es prioritario superar la lógica tradicional que circunscribe los cambios posibles al escenario de la educación superior, pues si de cambios se trata, es preciso considerar todos los escenarios. Por otra parte, las reformas ligadas al componente curricular, a la incorporación de competencias educativas, son imprescindibles pero insuficientes. No todo se puede solucionar con la creación de clases o cátedras, es fundamental transformar las prácticas concretas y, en ese sentido, las responsabilidades son compartidas entre los diversos actores. Hay que superar la mirada dialéctica entre individuo y sociedad, ya que ambos se necesitan y se imbrican mutuamente en los escenarios posibles de transformación.

Urge establecer otro tipo de parámetros para la construcción de instituciones y sociedades más democráticas y con mayor calidad en sus procesos de formación. Si bien este concepto —el de calidad— resulta multidimensional, se tienen aproximaciones más o menos orientadoras,

como la definición que promueve la normatividad, cuando afirma que dentro de los objetivos de la educación superior está:

Prestar a la comunidad un servicio con calidad, el cual hace referencia a los resultados académicos, a los medios y procesos empleados, a la infraestructura institucional, a las dimensiones cualitativas y cuantitativas del mismo y a las condiciones en que se desarrolla cada institución. (Ley 30 de 1992, art. 6)

Respecto a las dimensiones de los procesos aún por construir, es preciso recuperar el acto pedagógico y educativo como una apuesta política. Algunos pueden ver aquí el germen de un proceso de manipulación y tergiversación de los fines educativos, pero la defensa de la democracia no puede reducirse a un acto de enunciación verbal. Se requieren mentes, cuerpos y prácticas convencidos de las bondades del sistema, que usen los escenarios posibles para enmarcar sus demandas, para profundizar sus elementos transformativos y posicionar el debate más allá de lo procedimental; que puedan también enseñar con el ejemplo.

El panorama resulta poco alentador. Se ha logrado un aumento sostenido de los niveles de cobertura, pero sin preocupaciones estructurales por los niveles de calidad, equidad y pertinencia educativas. Esto ha redundado en la instauración de un nuevo tipo de violencia, invisible pero presente, como expresión centrífuga de la inequidad social. La educación convertida en un signo de estatus social, arribismo y jerarquía: una educación muy buena para los pocos que puedan sufragar los gastos, otra de cuestionable calidad para la mayoría. Frustración, desempleo y desesperanza frente a un sistema productivo que no puede dar cabida a todos los egresados del sistema educativo y que al mismo tiempo alimenta la indignación e inconformidad social.

La educación pasa a ser una “fábrica de conocimientos” (Vega Cantor, 2015, p. 3) que separa el saber del hacer, convirtiendo así los procesos de formación en una absurda carrera por títulos y por la adquisición de un inocuo pragmatismo que solo se preocupa por la rentabilidad. Se creyó durante mucho tiempo en las bondades que las nuevas tecnologías incorporarían en este contexto; sin embargo, una mayor especialización y adquisición de habilidades tecnológicas también puede derivar en un trabajo poco creativo, rutinario y frustrante. Se trata del “tedio digital” (Hardt & Negri, 2019, p. 188), que, junto al desempleo y la subcontratación, hacen de este circuito de producción una enorme incógnita futura. Además, en este proceso, la información se constituye en una mercancía más.

El análisis precedente ha demostrado que la educación superior responde a este pragmatismo y lo alimenta, fortaleciendo la separación arbitraria entre teoría y práctica. Con ello no se hace apología de un nivel de formación específico (v. gr. profesionalización) por sobre los demás, pero sí se crítica el interés clasista que subyace a su implementación. Es decir, de lo que se trata es de ampliar las posibilidades de formación y no de reducir las amparadas en falsos condicionantes de clase social o cualquier otra lectura determinista (raza o género). Sin reales oportunidades de información y educación, con ciudadanías fácilmente manipulables que no desarrollan escenarios de pensamiento y transformación, cada vez se pondrá en mayor riesgo el futuro de la democracia, con todo y las imperfecciones que también ha desarrollado en su materialización concreta esta forma de organización política.

Ciudadanías críticas y construcción de democracia: lecturas disonantes y posibilidades

Ernesto Sábato (2004) solía sostener en sus ficciones y ensayos lo que consideró como la *crisis total del hombre moderno*, su arbitraria escisión entre materia y espíritu, la instauración de la razón y el dinero como motores sociales, la paulatina conversión del ser humano en un engranaje de una gran máquina que no podía ni le interesaba comprender. Desde esta perspectiva, ni la participación política ni la educación superior, como han sido concebidas, pueden tener vocación de transformación, pues se han erigido en una expresión más de ese mundo moderno. Por tanto, la apuesta testamentaria estaba pensada como “un pacto entre derrotados” (Sábato, 2004, p. 165), entre los excluidos del sistema, que no por ello dejan de producir conocimiento, de aprender en la práctica histórica, de compartir y solidarizarse con el marginado por un orden social injusto. Urge hacer eco de sus palabras, así como seguir intentado actividades críticas tanto dentro como fuera de las lógicas institucionales. Quizás este sea un buen retrato del desarrollo histórico de un sistema social y educativo que se encuentra lejos de lograr el cierre de las ya históricas brechas sociales en sus prácticas, situación que de una manera u otra ha contribuido a sostener.

Desde esta perspectiva, la idea de “sistema” educativo implica varios elementos, entre los que se puede mencionar la integridad o práctica holística, la articulación entre diversas modalidades e instituciones, la unificación y procesos autopoieticos (de retroalimentación y reproducción), así como una orientación heurística y prospectiva en relación con la sociedad que se quiere construir. En ese sentido, vale la pena cuestionarse

si ha existido un proceso tendencial hacia la unificación del sistema educativo pero fundamentado en lógicas de exclusión, formal o material, en los distintos ámbitos que puede conformar cualquier colectivo social (económico, político, social, sexual, cultural, institucional, etcétera). Esto es, si más allá de un incipiente esfuerzo gubernamental por unificar el sistema educativo lo que se ha presentado en la práctica concreta es la exclusión de formas diferentes de concebir lo educacional, lo cultural, lo vivencial y lo cotidiano, lo político y lo económico, generando así diversas expresiones de un conflicto social latente y permanente, aunque discontinuo en sus manifestaciones concretas, lo que lleva a postergar indefinidamente la construcción de una sociedad democrática que tramite de manera pacífica sus conflictos.

En este punto habría que cuestionarse por los márgenes de acción en una sociedad donde lo banal es espectáculo. En una sociedad en la que predominan la exaltación hasta el cansancio del disfrute y del confort personal, la negación de la experiencia como factor de conocimiento desde la academia, la tendencia creciente hacia la *hiperindividualización*, las prácticas cotidianas y rutinarias asociadas al consumismo, los cursos de ayuda personal o *coaching* donde lo que se enseña es que cada uno es superior a los demás: un falso liderazgo que solo destila ausencia de lo colectivo (cuando lo esencial es lo contrario.) Será tarea de la educación romper este cerco y profundizar en formas alternativas de existir, recuperando para ello la integración del saber y del hacer desde una lógica que coloque el servicio social como fundamento del orden democrático y que pueda incorporar la perspectiva de la educación inclusiva (Muñoz et al., 2014) como una apuesta ética política que propugne por la transformación democrática del sistema.

El acceso a la información es prioritario en la sociedad contemporánea, sin embargo, *acceso a la información no es producción de conocimiento*. Es necesario consolidar los elementos críticos que permitan, a cada quien, discernir entre las noticias con un sustrato informativo verosímil y aquellas que carecen de este. En la sociedad contemporánea el auge mediático ha estado acompañado de una tendencia hacia la concentración oligopólica de los medios. Al respecto, sostiene Todorov (2012):

Nuestros imperativos de acción se fundamentan en las informaciones que tenemos del mundo, pero estas informaciones, incluso suponiendo que no sean falsas, han sido seleccionadas, clasificadas, agrupadas y conformadas en mensajes verbales o visuales para llevarnos hacia determinada conclusión en lugar de hacia otra. (p. 135)

O para privilegiar ciertos contextos explicativos sobre otros, unas lecturas particulares o fuentes de información que pretenden ser unívocas e incuestionables. Pero también para legitimar o justificar el estado de cosas existente, con pseudoargumentos trascendentes (como la voluntad de deidades) o immanentes (como la importancia de generar una inversión en sí mismos para la construcción de esa extraña figura denominada *empresarios de sí*).

Es común en la dinámica y los debates políticos reivindicar el derecho a la libertad de expresión como inalienable y constitutivo de un régimen democrático; sin embargo, como asevera Todorov (2012): “La libertad de expresión es muy valiosa como contrapoder, pero como poder debe limitarse” (p. 137). La libertad de expresión debe fundamentarse, de nuevo, en la verosimilitud de la información y en la responsabilidad frente a los contenidos y las fuentes. Esto no significa despojarla de su apuesta política y social, pero sí la intención de que sea autocrítica incluso con sus propósitos. No se trata de decir lo que se quiera, incluso afectando la integridad de los demás. De hecho, esa personificación de la injusticia y las falsas acusaciones, algunas veces, suele pasar por alto los fallos estructurales del sistema.

El panorama hoy día se ha enrarecido con el auge de las redes sociales, que han modificado las formas de relacionarse y el ejercicio mismo del poder. Ahora no se trata solo de obligar a hacer, sino de llevar a sentir la obligación de actuar como deseo y necesidad, acudiendo para ello, incluso, a elementos del orden de lo emocional (miedos y sentimientos autocomplacientes) y erigiendo “objetos digitales de devoción” (Han, 2015, p. 26) como el *smartphone*. Todo orientado a la seducción (ya no a la sumisión), pues se trata de dispositivos diseñados para hablar, lo que “exige compartir, participar, comunicar nuestras opiniones, necesidades, deseos y preferencias; esto es, contar nuestra vida” (Han, 2015, p. 29), vida que es convertida en algoritmos (datos) de fácil pronóstico y control. Según Runciman (2019), se trata de entender que el poder de las redes sociales es “un poder conectivo, no coercitivo” (p. 163). “El Estado puede hacer que nos sintamos seguros. Facebook puede hacer que nos sintamos queridos” (p. 167) y publicitados (ideales de belleza y perfección, cultura *fitness*). En este estado de cosas, donde la participación efectiva y la asunción de problemáticas no inmediatas en el tiempo (v. gr. el cambio climático) parecen demasiado lejanas para despertar el interés de la ciudadanía: “Las redes sociales han logrado que la democracia representativa parezca falsa. Y que las versiones falsas que existen en la red parezcan más reales” (Runciman, 2019, p. 182). Aquí existe un reto clave para el futuro de la

democracia y las posibilidades de que algunos elementos de AMI puedan ser de utilidad con este propósito.

Ahora bien, Levitsky y Ziblatt (2018) reconocen una serie de “normas no escritas” (pp. 139 y ss.) que otorgan sustento y posibilidad a la democracia frente a las amenazas autoritarias. Destacan la tolerancia mutua entre los actores políticos y la contención institucional para mantener las garantías democráticas en función de la supervivencia del sistema. Y esto es más que necesario; pero en este aspecto resulta prioritaria la construcción de sujetos democráticos. Por ello, es fundamental el rol de producción y reproducción social que desempeñan la participación política y la educación. En esta línea, es importante relieves el rol activo del público receptor, la negociación con los mensajes de acuerdo a las expectativas y las condiciones inmediatas de existencia: edad, nivel educativo, condición social y económica, ideología, preferencias políticas, entre otras, lo que implica una fuerte alerta frente a cualquier intento de generalización. Asimismo, hay que recuperar el sentimiento de dignidad que otorga la vida democrática, el tomar parte en las decisiones, la responsabilidad compartida de emprender acciones a futuro, como lo destaca Runciman (2019, p. 104), pero también es preciso garantizar una vida digna para la mayoría de la población.

De poco o nada sirven las herramientas educativas si no logran transformar al ser humano y, con este, el entorno en el que vive. La característica central de este proceso pasa por la comprensión y crítica de la propia sociedad o, lo que es lo mismo, la pregunta respecto a para qué sirve el conocimiento adquirido. Esto lleva a recuperar varias acepciones de la idea de *reflexividad* que se mantienen en el imaginario social: se trata de cierta “introspección benigna” que puede hacer cada quien acerca de su trabajo (en este caso, la docencia y la investigación).

Afirma Hidalgo (2006) que tal forma de entender la reflexividad “está asociada con la autocrítica, la búsqueda personal, lo experiencial y suele trascender como relato de entretelones de la investigación o a manera de develamientos de dificultades y fracasos” (p. 48). Se develan las omisiones *clásicas* de la ciencia respecto al género, la clase, la raza y el poder, para calificar los estudios de descontextualizados. Además, se empieza a diferenciar la forma de escribir: entre aquellos textos dirigidos a un público ilustrado, científicos y académicos en general, y aquella otra experiencia escritural, los diarios de campo, por ejemplo, en la que se pretende difuminar la existencia del investigador. Pero todo ello se enmarca en una concepción ilusoria de búsqueda de transparencia, pues

es claro que el sujeto investigador no puede diluir su “perturbadora” (p. 49) presencia en el medio donde actúa, como no sea mediante el autoengaño. Este romanticismo tiene a desaparecer cuando el acento se coloca más en la producción de realidad social que en su mera descripción.

En este punto, emerge una segunda concepción relacionada con el trabajo de Pierre Bourdieu, quien entiende la reflexividad a la que llama “reformista” como “el trabajo mediante el cual la ciencia, al tomarse a sí misma como objeto, se sirve de sus propias armas para entenderse y controlarse” (como se citó en Hidalgo, 2006, p. 49). Desde esta perspectiva, se pretende asumir la reflexividad como una disposición constitutiva de la práctica, otorgándole un carácter inmediato, de acción, y no *a posteriori* del proceso investigativo.

Otra forma de entender la reflexividad es como intertextualidad, colocando el acento en la emisión de discursos escriturales. En este enfoque, “la discusión se orienta hacia un terreno centrado en representaciones alternativas de los acontecimientos y en la toma de conciencia de las relaciones de poder, el conflicto y los juicios implícitos que llevan consigo” (Hidalgo, 2006, p. 50). Se trata de otorgar un sentido experimental a la escritura que permita pluralizar las posibilidades de representar el mundo (los agentes y sus voces), de tal manera que, a través de la escritura se cuestionen abiertamente las falsas jerarquías y las formas establecidas de conocimiento.

Para terminar este recorrido, Hidalgo trae a colación la reflexividad comunicacional. Esta se diferencia de las apuestas anteriores en que no se centra en el sujeto investigador ni en los discursos, sino que busca implicarse “en la situación de campo que los agentes bajo estudio imponen al investigador: son ellos los que establecen el eje de la interacción comunicativa con él, y es lo dicho y actuado en el contexto de campo lo que el investigador debe analizar” (Hidalgo, 2006, p. 51). Se trata, entonces, de reconocer y superar lo ficticio de las distancias entre los fenómenos estudiados y el investigador, de entender su mutua constitución.

En consecuencia, una cuestión implícita es la pertinencia del conocimiento, no solo para los académicos, sino para la ciudadanía en general. En cualquier caso, el ejercicio de reflexividad no puede ser una práctica individual, sino que debe incluir colectivos cada vez más amplios. La inclusión de agentes extracientíficos plantea retos al abordaje desde esta perspectiva y es allí donde los elementos vistos sobre el desarrollo de la AMI como ejercicio transversal de alfabetización ciudadana revisten

una importancia estratégica. Es necesario pensar un nuevo tipo de práctica científica, fundamentalmente, debido a la complejidad de los problemas abordados, que rompen las pretensiones disciplinares (y hasta académicas). Como sostiene Hidalgo, “un contexto tal no admite fácilmente la hegemonía de una única forma de conocimiento, dado que ninguna concepción parcial o particular puede pretender abarcar la totalidad del campo cognoscible” (2006, p. 54).

Este breve recorrido por una concepción que se interpreta como cercana a la AMI —la reflexividad como herramienta metodológica—, permite establecer con mayor claridad los campos de acción sobre los que hay que seguir trabajando para erigir un proceso diferente en los diversos planos de la vida social (lo personal y lo colectivo, lo académico y lo mediático). La AMI debe entenderse como un área de contenido, pero también como una herramienta pedagógica necesaria en el proceso dialéctico mediado por la enseñanza y el aprendizaje. Como sostiene Wilson (2012), al buscar una definición no taxativa de AMI, se trata de

las competencias esenciales —habilidades y actitudes— que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa. [...]

La Alfabetización Mediática e Informativa también involucra el uso ético [y político] de los medios, de la información y de la tecnología, así como la participación democrática y el diálogo intercultural. (p. 16)

Así se asume en este trabajo. Pero la realización de procesos como los señalados no es tarea fácil ni pronta. Implica tiempo y *desaprendizaje*. Es importante aprender a desaprender toda una serie de prácticas culturales que favorecen lo contrario a lo que se ha defendido aquí. Desde otra perspectiva, hay que desaprender lo que Segato denomina “pedagogías de la crueldad” y que entiende como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (Segato, 2018, p. 11), o lo que sería lo mismo: la cosificación de la realidad social. La autora amplía luego su mirada para entender que se trata de “la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y esterilidad de la cosa, mensurable, [medible], vendible, comprable y obsolecente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital” (p. 11).

Los tiempos y vidas de las personas han sido colonizados por la idea de capital. Este es el escenario sobre el cual resulta urgente alzar la voz, cuestionar esas prácticas que, bajo lineamientos propios del mundo laboral basados en la productividad y la rentabilidad, llevan a abandonar el tiempo de ocio, tranquilidad y vida social. Solo en este escenario será posible apropiarse de nuevo del futuro colectivo, participar activamente en los procesos de transformación y adaptación social según las necesidades de cada momento y, por qué no, erigir criterios democráticos para mejorar, diversificar y cualificar la educación recibida. Son tareas planteadas y felizmente irresueltas que invitan a no dejar de moverse, a insistir y a aportar (según las capacidades de cada quien) en las nuevas dinámicas, cuyo desenlace será incierto hasta nuevo aviso; dinámicas que, en el caso colombiano, pasan por una intención clara frente a la implementación y consolidación de los Acuerdos de Paz, el desmonte de otras expresiones de violencia y la reducción de los altísimos niveles de desigualdad.

Reflexiones finales

Quizás el mayor reto en un eventual escenario de transformación del conflicto en Colombia tiene que ver con avanzar hacia una reforma integral del sistema educativo que permita disminuir las enormes brechas entre regiones, instituciones y poblaciones desde una perspectiva de equidad social. Esto es, diversificar la oferta educativa con énfasis en la pertinencia y, al mismo tiempo, fomentar procesos de consolidación de *lo común* como escenario por excelencia de las prácticas democráticas y de participación política. Hay mucho por hacer, y esta es solo una expresión de las enormes tareas que, en diversos ámbitos, tiene la sociedad colombiana para los próximos años. Lo cual explica, también, el sentido de los epígrafes en este trabajo, pues si bien el escenario no es el más prometedor, será desde este que emergerán las alternativas al estado de cosas existente, asumiendo los riesgos que también se corren en el proceso.

Lo expuesto en este capítulo muestra que se atraviesan tiempos de transformación constante debido, entre otras cosas, a la incorporación masiva de nuevas tecnologías al mundo de la producción y de la vida cotidiana. Los escenarios de participación política han cambiado y mutado sus prácticas e intereses concretos, superando las formas más tradicionales a través de los partidos políticos y difuminando el orden y la jerarquía. Se han trascendido los marcos institucionales de la protesta. Las nuevas generaciones han incorporado en sus reivindicaciones las más disímiles miradas, y lo que permanece en la palestra pública será la forma de articular

todos esos diversos temas (incluyendo algunos retos que se plantean frente al manejo de la información).

Por otra parte, el apartado sobre la educación superior invita a reconocer sus contornos, limitaciones y potencialidades. Es importante avanzar en la construcción de nuevos sujetos que puedan, en primer lugar, desaprender la realidad que les ha sido impuesta y cualquier atisbo de verdad. En esta difícil tarea se revisaron algunos elementos centrales de la AMI en diálogo constructivo con elementos provenientes de la reflexividad como ejercicio epistemológico y metodológico. Se logró cuestionar diversos niveles de apropiación de esa realidad: lo estatal, lo institucional y la constitución de esos nuevos sujetos, empezando, precisamente, por aquel encargado de la generación de conocimiento.

Si se logra superar la lógica lineal de interpretación, se puede entender que los espacios sociales están en constante confrontación, y los avances y retrocesos se pueden plantear como elementos constitutivos del orden social. A pesar del inmovilismo que suele caracterizar, en sus acepciones más tradicionales, la participación política y la educación, en sus proyecciones implícitas existen los elementos necesarios para erigir nuevos derroteros de acción, cuya identificación pasa por ejercicios de reflexión como los que se espera haber logrado hacer explícitos en este escrito. Los cambios significativos requieren tiempo y, como solía decir Alfredo Molano, a quien se quiere recordar en estas líneas citándolo de memoria: *la velocidad es enemiga del conocimiento*. Un lema de las marchas en Colombia es *hay que parar para avanzar*. Hay que tomarse el tiempo necesario para mirar, caminar, conocer y aprender. No hay prisa en ese sentido, el futuro es presente. Y ya empezó.

Referencias

- Archila, M. (2005). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Centro de Investigación y Educación Popular.
- Barrero, F. (2013). *Abstencionismo electoral en Colombia: una aproximación a sus causas*. Registraduría Nacional del Estado Civil; Centro de Estudios en Democracia y Asuntos Electorales; Universidad Sergio Arboleda. https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/CEDAE_-_Abstencionismo_electoral_en_Colombia.pdf

- Cajiao, F. La educación superior en jaque. *Razón Pública*. <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/12358-la-educacion-superior-en-jaque.html> Constitución Política de Colombia [Const.] (1986). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153
- Constitución Política de Colombia (1991). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125
- Durán-Becerra, T., & Machuca, G. (2018). Epílogo. Estrategias formativas en Alfabetización Mediática e Informacional: empoderamiento y pensamiento crítico. En T. Durán-Becerra & G. Machuca (Eds.), *Comunicación y educación para la construcción de paz* (pp. III-II9). Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Echeverry, J. (2011). La escuela en las lógicas del liberalismo: dos siglos de historia. En J. Guerrero & L. Weisne (Comps.). *¿Para qué enseñar historia?* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; La Carreta.
- ¿Está arrepentido de lo que estudió? *Semana*. <http://www.semana.com/educacion/articulo/colombianos-arrepentidos-de-lo-que-estudia-ron/441762-3>
- García, M., & Quiroz, L. (2011). Apartheid educativo: educación, desigualdad e inmovilidad social en Bogotá. *Revista de Economía Institucional*, 13(25), 137-162. <http://www.economiaainstitucional.com/pdf/No25/mgarcia25.pdf>
- Gómez, V. M. Educación: agenda para el 2015 y más allá. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/educacion-agenda-para-el-2015-y-mas-alla/>
- Han, B.-C. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Hardt, M., & Negri, A. (2019). *Asamblea*. Akal.
- Herrera, M., & Infante, R. (2003). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, (20), 76-84.
- Hidalgo, C. (2006). Reflexividades. *Cuadernos de Antropología Social*, 23, 45-56. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Holloway, J. (2003). *El keynesianismo: una peligrosa ilusión. Un aporte al debate de la teoría del cambio social*. Herramientas

- Jaramillo, J. (2014). *Pasados y presentes de la violencia en Colombia: estudios sobre las Comisiones de Investigación (1958-2011)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Ariel.
- Ley 30 de 1992 (28 de diciembre). Por medio de la cual se organiza el servicio público de Educación Superior. Congreso de Colombia. *Diario Oficial* 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos política de educación superior inclusiva*. https://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Montealegre, A. (2013). *Educación superior por ciclos propedéuticos en Colombia. análisis, realidades y desafíos de un proceso*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Montealegre, A. (2015). Educación superior técnica y tecnológica en Colombia: entre prácticas sociales, derechos y mercancías. Miradas en transición. En D. T. Gómez Rodríguez (Ed.), *Educación y neoliberalismo*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Montealegre, A. (2018). Intelectuales, comunicación y conocimiento. apuntes para una relación por reconstruir. En T. Durán & G. Machuca (Eds.), *Comunicación y educación para la construcción de paz*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística: pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz W., Montealegre A., Wynter C., & Silva M. (2014). *Educación superior inclusiva: una experiencia en la CUN*. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN.
- Nietzsche, F. (1982). *Así habló Zaratustra*. Oveja Negra.
- Nietzsche, F. (1972). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25.
- Parra Sandoval, R. (1992). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Fundación para la Educación Superior; Tercer Mundo.

- Posada Carbo, E. ¿El fin de las democracias? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/eduardo-posada-carbo/el-fin-de-las-democracias-columna-de-eduardo-posada-carbo-424244>
- Puntos llamativos de las 104 peticiones del Comité del Paro (18 de diciembre de 2019). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/paro-los-puntos-mas-controvertibles-de-los-104-que-pide-el-comite-444910>
- Sábato, E. (2004). *Antes del fin*. Casa Editorial El Tiempo.
- Safford, F. (2014). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Universidad Eafit.
- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- 702 líderes sociales y 135 excombatientes habrían sido asesinados desde la firma del acuerdo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/702-lideres-sociales-y-135-excombatientes-habrian-sido-asesinados-desde-firma-del-acuerdo-articulo-862367>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. (2019). *Resumen de Indicadores de Educación Superior*. Perfil Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/Informes/212350:Resumen-de-indicadores-de-Educacion-Superior>
- Runciman, D. (2019). *Así termina la democracia*. Planeta.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*. Galaxia Gutenberg.
- Vega Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación*. Ocean Sur.
- Wacquant, L. (2005). Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu. En P. Bourdieu & L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva* (pp. 21-90). Siglo XXI.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Revista Comunicar*, 20(39), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheum, C-K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>

El programa Imprensa Jovem de la Alcaldía de São Paulo: una política pública educomunicativa¹

*Carlos Alberto Mendes Lima,
Isabel Pereira dos Santos,
Maria Salete Soares Prado*

Resumen

El presente capítulo tiene como objetivo explicar la génesis, fundamentación, estrategias y gestión del curso Imprensa Jovem Online desarrollado por el Núcleo de Educomunicación de la Secretaría Municipal de Educación de la Alcaldía de São Paulo. El programa desarrolla prácticas sociales que amplían la expresión de profesores y estudiantes en la interfaz entre la educación y la comunicación. En el texto se presentan y discuten los resultados obtenidos en las diferentes ediciones y temas transversales: agencia de noticias, sostenibilidad, relaciones ético-raciales, literatura, *fake news*/desinformación. La gestión de esta política pública permitió el empoderamiento de la expresión comunicativa por los estudiantes, mediada por el profesor de la escuela y por los formadores, que subsidian a los profesores en los temas de interés, orientan un enfoque educomunicativo y, principalmente, promueven en los estudiantes la mirada para cuestiones de ciudadanía, aspectos solidarios de buena convivencia a favor del bien común y estimulan la expresión comunicativa en diferentes lenguajes como la creación de una agencia de noticias.

Palabras clave: educomunicación, agencia de noticias, Alfabetización Mediática e Informacional, políticas públicas, práctica educomunicativa

¹ Traducción al español del artículo *O Programa Imprensa Jovem da Prefeitura de São Paulo: uma prática educomunicativa* publicado en la revista ABPEducom en la edición especial de junio 23 de 2021, titulada *Trajetórias da Educomunicação nas Políticas Públicas e a Formação de seus Profissionais*. Se publica bajo licencia Creative Commons.

El Programa Imprensa Jovem fue creado en 2005 por el Núcleo de Educomunicación de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, y desde entonces prepara profesores y estudiantes para el desarrollo de agencias de noticias en las unidades escolares. En el ámbito de la escuela formal, informal y no formal, el programa contribuye al desarrollo de la lectura, la escritura y la expresión comunicativa de los actores sociales. La educomunicación es la estructura paradigmática fundamental de este programa. Según Soares:

El concepto *educomunicación* se aplica fundamentalmente a las relaciones de comunicación en espacios educativos, buscando la implementación de una gestión democrática de los recursos de la comunicación, con la participación de profesores, estudiantes y miembros de la comunidad educativa. Para ello, se hace útil y necesario el dominio de metodologías de análisis de comunicación y de producción mediática. El término ha sido adoptado como política pública, en diferentes niveles de gobierno, en las áreas de la educación y el medio ambiente, a partir de una investigación desarrollada por el Núcleo de Comunicación y Educación de la USP —Universidad de São Paulo—, entre 1997 y 1999. (Soares, 1999)

Es importante resaltar que la definición del término *educomunicación* se actualiza de acuerdo con el avance de las investigaciones. La libertad de expresión es el eje principal alrededor del cual circulan los objetivos específicos de las acciones educomunicativas. Tal como Kaplún apuntó, al desarrollar su estrategia de uso del *cassette-foro* (1984), el proceso de comunicación educativa debe la palabra a los estudiantes:

En todo proceso de comunicación educativa adquiere importancia decisiva ese momento en que los participantes quiebran su dilatada “cultura del silencio” y comienzan a recuperar la palabra. Sin esa instancia a la que dejan de ser meros receptores pasivos y callados y pasan a convertirse a su vez en emisores, no habrá un real proceso en ellos. (Kaplún, 1998b, p. 142)

En Viana (2017), Soares señala:

Nuestro núcleo de investigación la describe como un paradigma en la interfaz comunicación/educación, guía de las acciones de grupos humanos que tiene como objetivo alcanzar la plenitud del derecho universal a la expresión. [...] Hoy, trabajamos más con la perspectiva del paradigma de interfaz. (pp. 239-240)

A raíz de ello, se evidencia la importancia del Programa Imprensa Jovem como opción para el desarrollo de la ciudadanía de estudiantes de todos los niveles de enseñanza. Este programa propicia el ejercicio de la atención y la criticidad volcadas a los contenidos vehiculados por los medios hegemónicos, posibilita la práctica de la observación atenta para que los estudiantes puedan desnudar los valores vehiculados por las redes sociales y los orienta en la identificación de noticias falsas en los diferentes vehículos comunicacionales. Los equipos son orientados para entender lo que hay detrás de las noticias y prestar atención para no repetir modelos y fórmulas preestablecidas en sus producciones. El trabajo colaborativo sobre la orientación de profesores es un diferencial en las agencias Imprensa Jovem. Lo importante en este sentido es descubrir los mensajes e ideas detrás del buen uso de las tecnologías, así como percibir y explorar la posibilidad de usarlas al servicio de la divulgación del conocimiento.

Los cursos Imprensa Jovem que se llevaron a cabo desde 2005 hasta finales de 2019 —presenciales y online—, en el contexto de la escuela formal, propiciaron la formación de aproximadamente 480 equipos de reporteros juveniles y niños. Además del uso de las tecnologías digitales, el programa indaga y respeta los conocimientos previos y tácitos de los jóvenes y adolescentes envueltos en los diferentes procesos.

En relación con el contexto del Programa Imprensa Jovem, Soares (2011) nos permite comprender la importancia de la educomunicación como mediación para el abordaje de contenidos que resultan de interés para los adolescentes desde un enfoque metodológico que participativa y mediática, en donde el joven consiga tomar conciencia de los saberes sumados del mundo adulto y los propios.

Con la orientación de la profesora o el profesor responsable por cada equipo de Imprensa Jovem, los estudiantes resignifican sus aprendizajes y conocimientos de lectura, por cuanto hacen la preparación de las entrevistas y dinámicas de los eventos; de escritura, en la elaboración del texto final a ser publicado; y de expresión comunicativa. En este último aspecto en particular, los aprendices ejercitan el derecho a la libertad de expresión educomunicativa.

Imprensa Jovem: del discurso presencial al discurso online

En entrevista concedida a estudiantes de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental (EMEF) Carlos Pasquale, Carlos Lima, coordinador del Núcleo de Educomunicación de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (SME), afirmó que la génesis del Proyecto Imprensa Jovem se dio a partir del trabajo con tres escuelas: EMEF Carlos Pasquale, EMEF Pedro Teixeira y EMEF Antonio Carlos de Andrade y Silva. Hubo, en el periodo, un encuentro con temáticas sobre infancia y adolescencia que trajo nuevas ideas y acciones que culminaron con la sugerencia del nombre de la propuesta, “Imprensa Jovem”, por parte de los propios jóvenes (Núcleo Educomunicação, 2018). Inicialmente, la creación de numerosas agencias de noticias Imprensa Jovem en las unidades educativas del municipio de São Paulo aconteció por medio de formaciones presenciales. Los formadores se desplazaban a las trece Direcciones Regionales de Educación (DRE) para que los profesores se prepararan y ejercieran como protagonistas en la creación de equipos de jóvenes reporteros.

Figura 1. Carlos Lima en entrevista concedida a estudiantes de la Escuela Municipal de Enseñanza Fundamental (EMEF) Carlos Pasquale.



Nota. Captura de pantalla tomada de Imprensa Jovem conversa com Carlos Lima [video] de Núcleo Educomunicação, 10 de agosto de 2018. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X0NN3TADG2o>

En 2014 se elaboró e implementó la modalidad a distancia, denominada Curso Imprensa Jovem Online. La idea nació de la propuesta presencial del curso, ofertada apenas para profesores de la Red Municipal de Educación de São Paulo con base en la Ley Educom (Lei 13.941 de 2004). Los contenidos trabajados en el curso Imprensa Jovem Online permitieron que, por medio del lenguaje mediático, los involucrados en el proceso —la comunidad educativa— al vivenciar prácticas educomunicativas, reconsideraran sus vivencias y visiones del mundo, con miras a transformaciones individuales y sociales.

En estos cursos se incentiva a los estudiantes para que produzcan reportajes y participen en todas las etapas necesarias para su realización, en grupo, de modo colaborativo, pasando por la elaboración de la pauta periodística, momento en que son estimulados para que investiguen el tema, busquen una fuente para entrevistar y, principalmente, cuestionen las ideas sedimentadas del censo común. Se les invita a tener una visión propia y a expresarla al grabar el noticiero.

La primera edición del curso online contenía seis módulos. Cada módulo estaba compuesto por tres temas, y cada tema proponía dos o tres desafíos. Los módulos del curso fueron los siguientes:

1. Agencia de noticias
2. Fotoperiodismo
3. Teleperiodismo
4. Webperiodismo
5. Radioperiodismo
6. Claves de cobertura

A lo largo del primer curso Imprensa Jovem Online, los profesores participantes enviaron un total de 350 desafíos (actividades). En las figuras 2 a 9 se detalla el número de desafíos entregados en total y por tópicos.

Figura 2. Distribución total del número de desafíos entregados en cada módulo del curso.

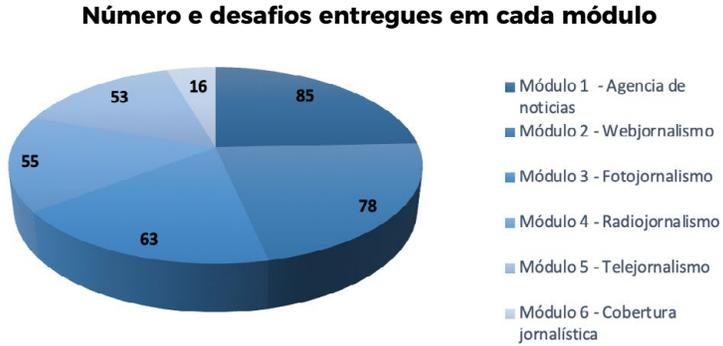


Figura 3. Distribución total del número de desafíos entregados en cada tema de curso.

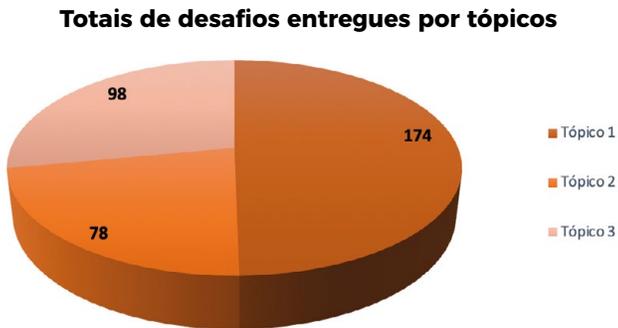


Figura 4. Número de desafíos entregados en el primer módulo del curso.



Figura 5. Número de desafíos entregados en el segundo módulo del curso.



Figura 6. Número de desafíos entregados en el tercer módulo del curso.



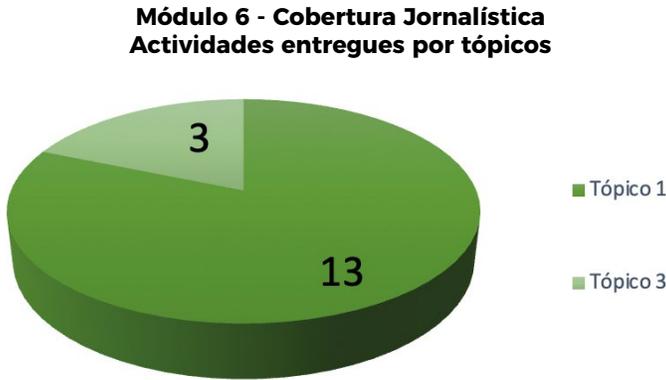
Figura 7. Número de desafíos entregados en el cuarto modulo del curso.



Figura 8. Número de desafíos entregados en el quinto modulo del curso.



Figura 9. Número de desafíos entregados en el sexto modulo del curso.



El curso online, en sus últimas versiones, se enfocó en los aspectos del teleperiodismo y pasó a tener cuatro módulos. El antiguo contenido del módulo de teleperiodismo se amplió, lo que permitió a los estudiantes y profesores vivenciar experiencias próximas a aquellas de una agencia de noticias real. Cada edición del curso pasó a tener desafíos relacionados con temáticas transversales diferentes de las anteriores. Los equipos desarrollaron pautas y, como producto final, un noticiero próximo a su realidad y con características propias del equipo, a partir de un contenido común.

Se presentó, por tanto, la posibilidad de una nueva fórmula para hacer un videoreportaje a partir de un tema transversal ligado a la esencia de los derechos humanos.

En este formato, se llevan a cabo las nuevas ediciones, cada una de ellas enfocada en diferentes temas que orientan las actividades para desarrollar. Como se señaló en Santos (2017b):

A partir de la segunda edición del curso *Imprensa Jovem Online*, se crearon temas transversales como orientadores de las actividades —denominadas desafíos— que contribuyeron a la ampliación del alcance cultural de los estudiantes al permitir reflexiones, en cada nueva oferta, sobre cuestiones socioambientales, relaciones étnico-raciales, literatura y derechos humanos. De esta forma, en la segunda edición, el tema de los desafíos se enfocó en la sostenibilidad, con énfasis en las urgencias socioambientales locales y globales; en la tercera edición, los desafíos se centraron en las relaciones étnico-raciales, momento en que hubo la oportunidad de profundizar conocimientos y debates sobre tales cuestiones; en la cuarta edición, el foco de los desafíos estuvo en la literatura, con el objetivo específico de incentivar el hábito e intereses por la lectura, y al mismo tiempo, en que al final del curso los equipos formados podrían realizar la cobertura de la Bienal Internacional del Libro de 2016 de São Paulo, acompañando así esta tradicional dinámica cultural de la ciudad; en la quinta edición se abordará la Educación en Derechos Humanos, para profundizar la temática principalmente entre los equipos de *Imprensa Jovem* ligados a los Centros Educativos de Derechos Humanos de la ciudad de São Paulo; al final de la quinta edición, los equipos podrán hacer la cobertura del Premio Municipal de Educación en Derechos Humanos de la ciudad de São Paulo. Se resalta que la intención de tales ediciones del curso, además de la creación de agencias de noticias escolares, es, ante todo, propiciar el pensamiento crítico, la reflexión y autorreflexión, la transformación social y la construcción de la ciudadanía entre los integrantes de las agencias de noticias escolares. (p. 98)

En la sexta edición (primer semestre de 2018), la temática trabajada fue el *derecho a la ciudad* y, por medio de ella, los participantes tuvieron la oportunidad de conocer y reflexionar sobre el Programa de Metas de la Alcaldía de São Paulo. La séptima edición (segundo semestre de 2018) versó sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

La octava edición (primer semestre de 2019), se enfocó en las *fake news*, y la novena edición (segundo semestre de 2019) se trabajó la misma temática, pero las actividades versaron sobre *cyberbullying* y memes, temas cuyo abordaje es necesario para la concientización ciudadana de los jóvenes estudiantes.

Los avances en las diferentes ediciones del curso Imprensa Jovem Online buscan favorecer la autonomía y emancipación de estudiantes y profesores, como aspectos importantes de la educomunicación.

Las producciones en video del curso Imprensa Jovem Online

La ampliación del número de equipos en escala es una de las principales características del curso Imprensa Jovem en la modalidad online, y la actuación de los agentes de noticias en la escuela refuerza el protagonismo juvenil y la cultura digital en red. El curso propicia la mejora en la calidad de la interlocución entre estudiante, profesor y comunidad, a la vez que resignifica los espacios y tiempos escolares.

Cabe resaltar que, en paralelo a la séptima versión del curso, que se llevó a cabo en el segundo semestre de 2018, el Grupo de Epistemología del Núcleo de Comunicación y Educación de la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo compiló la Carta de Principios Educomunicativos. Este es un importante logro, dado que estos principios, ampliamente utilizados como guías de las acciones educomunicativas, estaban dispersos en diversos artículos y libros. Son principios que garantizan el rigor epistemológico de las acciones y procesos en el ámbito de la interfaz comunicación/educación.

En el contexto del curso Imprensa Jovem Online, tales principios se encuentran desde la primera edición, garantizando con ello la emancipación y autonomía de los agentes sociales/culturales participantes.

De este modo, se evidencia la importancia de la actividad dialógica, que es un principio esencial de las prácticas educomunicativas. Así lo considera Paulo Freire, uno de los principales teóricos de la educomunicación. Según Freire (1985, p. 46): “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación del significado”. Odair Citelli (2011) complementa:

Es de este encuentro de sujetos a la búsqueda de la *significación del significado*, momento particular de la activación de los principios de la reciprocidad, o de la retroalimentación, que los actos comunicativos ganan efectividad, aunque sustentados por mediadores técnicos o dispositivos amplificadores de lo que está siendo enunciado. (p. 64)

Tenemos así un curso a distancia que propicia el diálogo entre los participantes, con el fin de promover el crecimiento del conocimiento individual y colectivo, la disseminación de la información, el ejercicio de la libertad de expresión y la alteración en las relaciones entre estudiantes y profesores mediadores. Se resalta la importancia de la relación y comunicación entre los estudiantes con finalidades sociales y ciudadanas.

Durante y al final de cada oferta, los grupos participantes producen audiovisuales que permanecen en la plataforma Edmodo. Específicamente, a partir de la segunda oferta, fue posible implementar mapas georreferenciados, clasificados por unidad escolar, que contienen los videos producidos por los equipos integrantes de los cursos. En cada oferta, las actividades (desafíos) del curso Imprensa Jovem Online son pautadas por diferentes temas transversales que propician intercambios de conocimiento intersectoriales específicos:

- Primera edición: los desafíos estaban relacionados con el *ámbito periodístico* propiamente dicho.
- Segunda edición: los desafíos se enfocaron hacia el tema de la *sostenibilidad*.
- Tercera edición: se consolidó la colaboración con el Núcleo de Educación Étnico-Racial de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo para la elaboración de los desafíos, cuyo tema transversal contempló las *relaciones étnico-raciales*.
- Cuarta edición: se estableció una colaboración con la Academia Estudiantil de Letras y Sala y Espacio de Lectura, para viabilizar desafíos ligados al tema de la *literatura*.
- Quinta edición: el tema transversal de los desafíos versó sobre los *derechos humanos*; de esta forma, se consolidó una colaboración con la Coordinación de Educación en Derechos Humanos.
- Sexta edición: se trabajó el tema del *derecho a la ciudad*, para lo cual se estableció una colaboración con la División de la Gestión del Programa de Metas de la Coordinación de Estrategias de Gestión de la Secretaría Municipal (DGPM/COEGE/SG).
- Séptima edición: el abordaje la temática relacionada con los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* propició una aproximación a los propósitos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Los videos producidos por cada equipo demostraron el compromiso, empeño, ejercicio y aplicación de conocimientos adquiridos, relacionados con el universo de las agencias de noticias. También el compromiso y empeño en el aprendizaje en el contexto de los medios, el ejercicio de pensamiento crítico, entre otros, así como la vivencia de los principios educomunicativos. Además de esto, la producción de cada video fortaleció la integración entre los miembros de cada equipo, y, al mismo tiempo, fomentó la mayor proximidad con los profesores y la producción colectiva y solidaria, así como la posibilidad de transformación individual y social.

Sostenibilidad

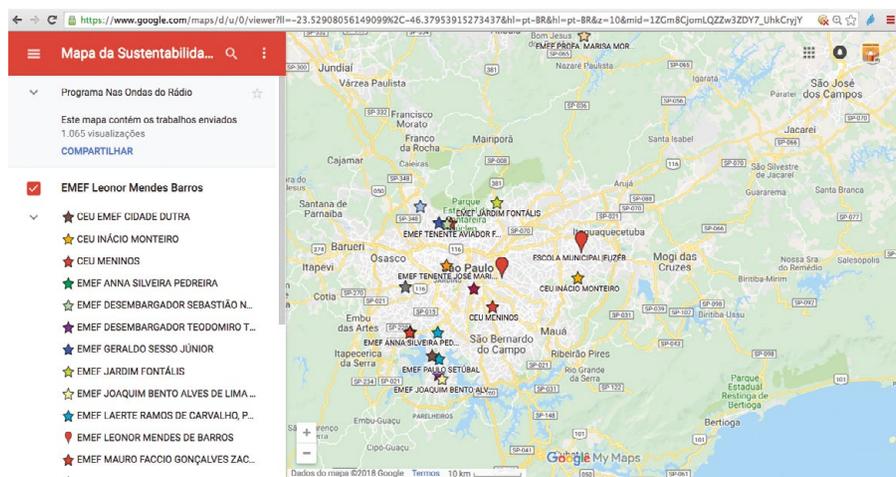
Desde el punto de vista de las producciones, en paralelo a la capacitación/formación de profesores y estudiantes para la creación de una agencia de noticias, se buscó desarrollar la consciencia ciudadana y concientizar sobre los problemas actuales del planeta. Así, en la segunda edición del curso Imprensa Jovem Online, la sostenibilidad fue el tema transversal trabajado en los desafíos, hecho que permitió ejercitar coberturas y entrevistas.

Las entrevistas realizadas versaban sobre la crisis hídrica y la movilidad urbana. Esas producciones (de corte socioambiental) propiciaron:

- la capacidad de los jóvenes para articular, junto con la comunidad educativa, cuestiones relevantes del barrio;
- la posibilidad de expresar sus ideas con la intención de transformar el espacio en que viven;
- la libertad de expresión para el derecho a la ciudadanía, buscando concientizar a los entrevistados de las posibles mejoras a ser desencadenadas;
- la horizontalidad de las relaciones y acciones colectivas, en el sentido de intercambios constructivos para la solución de problemas, y el trabajo colaborativo/educativo.

Desde el punto de vista de las áreas de intervención de la educomunicación, esas iniciativas se enmarcan en la mediación tecnológica. Las producciones enviadas por los participantes de la segunda edición del curso fueron sistematizadas y georreferenciadas en el mapa que se presenta en la figura 10.

Figura 10. Mapa de las producciones sobre sostenibilidad



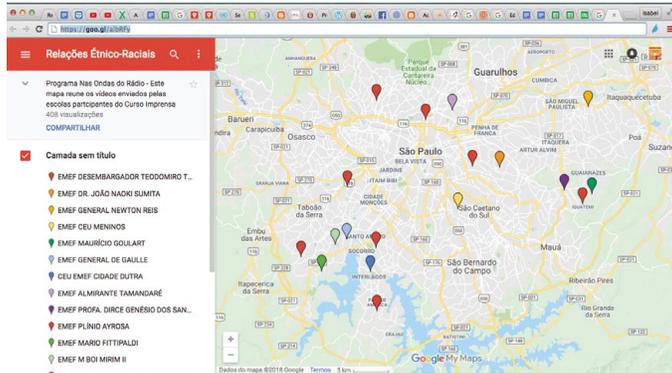
Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Jovem Online, segunda edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <http://goo.gl/DbRH2>

Cuestiones étnico-raciales

Los desafíos realizados en la tercera edición posibilitaron retomar el análisis crítico sobre la historia, conquistas y acciones intramurales sobre las cuestiones étnico-raciales en las unidades escolares participantes en el curso. Esa versión colocó en la agenda asuntos relacionados con los indígenas, afrodescendientes e inmigrantes. En ella se resaltaron aspectos poco discutidos o desconocidos por el público y diferentes de los divulgados en las obras didácticas y paradidácticas.

Las entrevistas y desafíos realizados demostraron la necesidad de empoderamientos específicos y urgentes para que la identidad, el respeto y dignidad de los pueblos estudiados sean restablecidos. A pesar de la formación étnico-racial impartida por los profesores y especialistas de la Secretaría Municipal de Educación, se constató poco compromiso de la comunidad escolar en torno a esta temática. En la figura II se muestra el mapa georreferenciado, que reúne los videos enviados por los estudiantes del curso.

Figura 11. Mapa de las producciones sobre cuestiones étnico-raciales

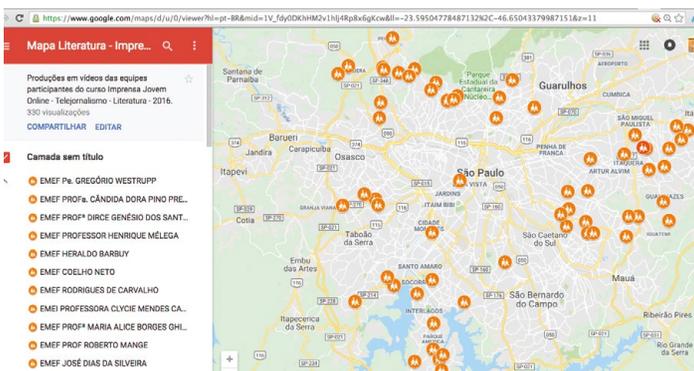


Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Jovem Online, tercera edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <http://goo.gl/albRFy>

Literatura

El curso Imprensa Jovem Online - Teleperiodismo tuvo como desafío final, en la cuarta edición, la elaboración de un noticiero sobre literatura. Los participantes entrevistaron a autores de libros e interesados en esta temática. Los videos producidos fueron editados vía Movie Marker y subidos a la plataforma YouTube como en las ediciones anteriores. Esas producciones se pueden ver en el blog *Imprensa Jovem 10 Anos*, por las redes sociales y en el grupo Imprensa Jovem Online. El mapa que se presenta en la figura 12 reúne y georreferencia las producciones enviadas por los participantes del curso.

Figura 12. Mapa de las producciones sobre literatura

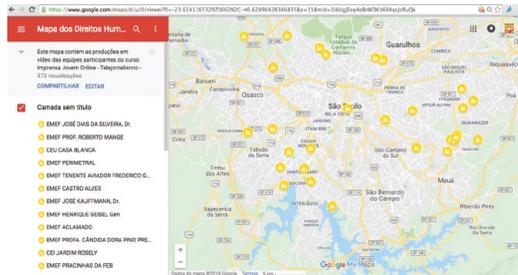


Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Jovem Online, cuarta edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <http://goo.gl/UgAHiq>

Derechos humanos

Esta edición contó con producciones audiovisuales de 30 escuelas. Una de ellas presenta la inauguración del Centro de Derechos Humanos CEU EMEF Casa Blanca, con orientación de la profesora Lucilene Varandas. Estas producciones se encuentran sistematizadas y georreferenciadas en el mapa que se muestra en la figura 13.

Figura 13. Mapa de las producciones sobre derechos humanos

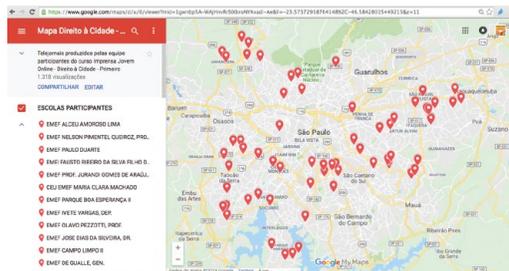


Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Joven Online, quinta edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <http://goo.gl/ehKnQ1>

Derecho a la ciudad

En el primer semestre de 2018, el tema transversal fue el derecho a la ciudad, por medio del cual los participantes pudieran reflexionar sobre el Programa de Metas de la ciudad de São Paulo. Esa edición del curso fue resultado de la colaboración del Núcleo de Educomunicación de la SME con la División de la Gestión del Programa de Metas de la Coordinación de Estrategias de Gestión de la Secretaría Municipal. Los trabajos enviados por los estudiantes se encuentran sistematizados y georreferenciados en el mapa que se presenta en la figura 14.

Figura 14. Mapa de las producciones sobre derecho a la ciudad

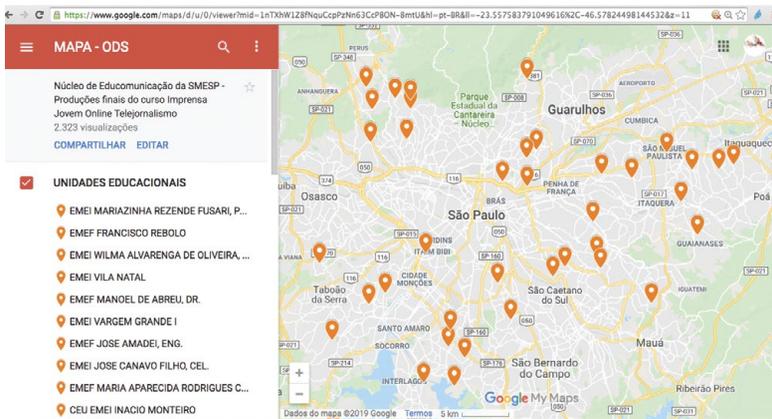


Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Joven Online, sexta edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3yEj4O>

Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

La propuesta del segundo semestre de 2018 se enfocó en los ODS y el público, fue constituido mayoritariamente por EMEI (escuelas de Educación Infantil, con niños de hasta 6 años), con profesores que nunca tuvieron contacto con la Imprensa Jovem o con el ambiente virtual Edmodo, plataforma online donde se desarrolló el curso. En esta edición del curso, diversas profesoras de Educación Infantil se dedicaron a entender los principios de teleperiodismo e incentivaron a sus pequeños estudiantes a investigar y a producir materiales periodísticos. Estas producciones se encuentran sistematizadas y georreferenciadas en el mapa que se muestra en la figura 15.

Figura 15. Mapa de las producciones sobre Objetivos de Desarrollo Sostenible

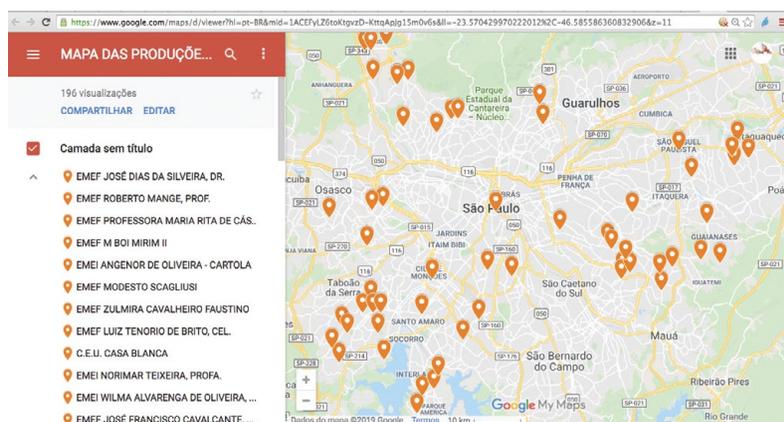


Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Joven Online, séptima edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3fPHCKE>

Fake news y desinformación

La octava edición del curso (primer semestre de 2019) abordó la temática de la desinformación diseminada en las redes sociales y contó con la destacada colaboración de los periodistas Ivan Paganotti, Leonardo Sakamoto y Rodrigo Ratier, creadores del curso Vaza Falsiane. El curso propició el conocimiento sobre asuntos específicos del universo de la desinformación, que fueron muy útiles para alertar a los participantes. Los trabajos presentados se encuentran georreferenciados en el mapa que se muestra en la figura 16.

Figura 16. Mapa de las producciones sobre fake news y desinformación



Nota. El mapa contiene los trabajos enviados por estudiantes del curso Imprensa Joven Online, octava edición, se creó con la herramienta Google Maps y se puede consultar a través del siguiente enlace: <https://bit.ly/3SYuJw9>

Novena edición del curso Imprensa Jovem Online

Para la novena edición —segundo semestre de 2019— se contempló el contenido de la edición anterior, ampliándolo con actividades sobre el *cyberbullying* y memes.

Imprensa Jovem en la Educación Infantil

Paralelamente al desarrollo de las diferentes ediciones del curso, a partir de 2014 se comenzó a delinear una búsqueda, pequeña al inicio, de profesores de Educación Infantil. Dos escuelas municipales de Educación Infantil —la primera etapa de educación básica, que acoge la salacuna y el preescolar para niños de 0 a 5 años— trabajaban desde 2009 con algunos medios, como la Radio Jacaré, del EMEI Antônio Muniz Bonilha, y la radio Pingo de Gente, del CEI Vila Curuçá.

Funcionando como Imprensa Jovem propiamente, los pioneros en este trabajo fueron el EMEI Guia Lopes —hoy denominada “Nelson Mandela”, conforme a lo dispuesto en la Ley 16 463 de 28 de junio de 2016— y el EMEI Angenor Cartola, localizado en la zona sur de São Paulo.

Según Soares et al. (2017):

En el año 2014 [en la edición sobre Literatura], de 2026 educadores que realizaron cursos del NOR, 1066 tenían cargos relacionados con la educación infantil, y un cuarto del total eran específicamente profesores de niños de hasta 6 años. (p. 774)

Al respecto, véase la tabla 1, que muestra la distribución por cargo.

Tabla 1. Distribución de profesores por cargos

Cargo	
PROF. ENS. FUND II E MÉDIO	659
PROF. ED. INF. E ENS. FUND. I	655
PROF DE EDUC INFANTIL	511
COORDENADOR PEDAGÓGICO	77
AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO	62
DIRETOR ESCOLAR	53
SUPERVISOR ESCOLAR	4
AGENTE DE APOIO	1
AGENTE DE POLITICA PÚBLICA	1
AGENTE ESCOLAR	1
COORDENADOR AÇÃO CULTURAL	1
ESTAGIÁRIA	1
Total Geral	2026

Nota. Tomada de Soares et al.(2017, p. 775).

En 2014, los EMEI Nelson Mandela y Angenor Carlota fueron invitados a producir una nota periodística respecto de la Bienal del Libro. El registro de las actividades se encuentra en Facebook con la etiqueta #CartolaNaBienal² y no solo muestra la actuación de los alumnos de Educación Infantil, sino también a los pequeños siendo entrevistados por el Espacio Angola³ y por la radio Bandeirantes, durante la participación en vivo en el programa Ciranda da Cidade (Soares et al., 2017, p. 777).

Por ejemplo, en el video *O lixo e a cidade*, producido por los niños del EMEI Angenor Carlota —en la edición del curso cuyo tema transversal era el derecho a la ciudad—, bajo la orientación de la profesora Valdeci Pereira de Jesus (2018)⁴, es posible ver a los niños dirigiendo entrevistas sobre la basura y su impacto en la naturaleza. En este EMEI, son los niños quienes discuten la pauta y deciden cómo debe ser la nota periodística.

2 <https://www.facebook.com/hashtag/cartolanabienal>

3 <https://youtu.be/y6Tv4CGhXlw>

4 El video se encuentra disponible en <https://youtu.be/vrjps0AgHh4>

Imprensa Jovem Online: grupos formados

En las primeras ocho ediciones del curso se formaron 621 grupos en total, distribuidos como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Grupos formados por edición

Edición	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a
Formados	80	46	26	102	34	123	105	105

La educomunicación como paradigma emancipatorio

Dos de los objetivos comunes encontrados en la educomunicación y en la educación emancipatoria se destacan. Estos son, respectivamente: 1) el ejercicio pleno de la libertad de expresión y 2) la autonomía de los agentes sociales, y en especial la de los estudiantes. En tal sentido, respecto a la educomunicación, Soares asevera lo siguiente:

Nuestro núcleo de investigación la describe como un paradigma en la interfaz comunicación/educación, guía de las acciones de grupos humanos que ponen como objetivo alcanzar la plenitud del derecho universal a la expresión. Los objetivos para alcanzar sugieren que el camino a recorrer se defina por procesos democráticos y por la gestión compartida de los recursos de la información y de la comunicación, volcados hacia la ciudadanía en su integridad. (Viana, 2017, p. 239)

Como afirman Quintanilha y Marques en una entrevista para *Revistapontocom* (Santos, 2014), la libertad de expresión se estructura en tres aspectos, a saber: derecho a pronunciarse, libertad de prensa y derecho a saber.

Esos tres ejes están interconectados, de manera que el pleno ejercicio de la libertad de expresión solamente podrá ocurrir cuando ese trípode —buscar, recibir y difundir informaciones e ideas— este garantizado. [...] Se trata de dimensiones diferentes de la libertad de expresión, pero que están intrínsecamente conectadas entre sí. Se puede decir que hubo una evolución en la concepción de la libertad de expresión. Así, la interpretación contemporánea de ese derecho muestra que la libertad de expresión va más allá de un derecho individual, pues implica el reconocimiento de la dimensión colectiva ese derecho, ya que toda la sociedad tiene el derecho de difundir, recibir y propagar informaciones e ideas en un ambiente de pluralismo y diversidad.

En el recorrido de su existencia, tanto las acciones de las agencias de noticias Imprensa Jovem como las del curso Imprensa Jovem Online se han estructurado a partir de esa premisa. Esas vivencias interiorizan en los jóvenes reporteros aspectos de los derechos humanos que los acompañarán a lo largo de la vida, y ellos, ciertamente, multiplicarán ese patrón de comportamiento: recibir y propagar informaciones e ideas para el bien común. Por ello, es importante destacar el carácter emancipatorio del universo Imprensa Jovem Online.

La investigación etimológica del término “emancipación” cuyo origen del latín: “*exmancipium*” sugiere la idea del individuo liberto, independiente, autónomo. En este sentido es pertinente pensar en un trabajo conjunto entre estudiantes y docentes emancipados e imbuidos en la construcción del conocimiento de forma solidaria, respetuosa, con miras a la construcción de la ciudadanía. (Santos, 2017a, p. 642)

El curso Imprensa Jovem Online confiere a los estudiantes y profesores aptitudes, conocimientos y posturas ante el mundo que les permiten obrar con conciencia crítica en los aspectos individuales, con miras a alcanzar el bienestar colectivo.

La reflexión sobre la educación emancipadora, en cuanto promotora de la autonomía del sujeto social, hace emerger preguntas estructurales sobre la participación efectiva de los agentes sociales en la realidad que los rodea, y admite como uno de los principios fundantes el diálogo entre los agentes, de forma que a partir de ello se establezcan análisis críticos que permitan abertura de conciencias y nuevas visiones del mundo. En esta perspectiva, el centro de la educación emancipadora o problematizadora son los espacios formales, no-formales e informales. (Santos, 2017a, p. 641)

En todas las ediciones del curso existe la posibilidad de aprendizaje, ejercicios, producciones colectivas y una inmersión en la realidad, a través de la cobertura de eventos culturales, educativos, que luego son socializados y propician conocimientos para la colectividad. Lo que se pretende es lograr una reflexión pertinente al contexto, pues como propone Citelli (2011, p. 75): “La cuestión central, cuando se busca alcanzar políticas emancipatorias y de vida [...] está en actualizar las relaciones entre los sujetos/agentes profesores y alumnos, prestando atención a las mediaciones patrocinadas por las múltiples circunstancias comunicacionales que los rodean”.

El curso *Imprensa Jovem Online* en los medios

Durante su desarrollo, numerosas publicaciones, de las diferentes ediciones del curso, presentaron resultados y producciones. Entre ellas, destacamos una nota periodística sobre la sexta edición del curso de *Imprensa Jovem Online*, acerca de los Planes de Metas 2017 de la ciudad de São Paulo. Esta nota fue publicada en el periódico *O Dia* el 24 de octubre, en la página web de la Alcaldía de São Paulo⁵, en la página web *Planeja Sampa* de la Alcaldía⁶ y en el portal de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo⁷.

El reportaje remite al Mapa de producciones sobre derecho a la ciudad (figura 14), que contiene las producciones de todas las escuelas que participaron en la sexta edición del curso *Imprensa Jovem Online*.

Consideraciones finales

El programa *Imprensa Jovem Online*, promovido por la Secretaría de Educación de la Alcaldía de São Paulo, desarrolla importantes habilidades que ya habían sido apuntadas por Jesús Martín-Barbero en el año 2000. Decía él en aquella ocasión que el ciudadano debería ser capaz de percibir la diferencia entre una noticia confiable y otra ficticia, tener acceso a múltiples lenguajes y poderse expresar sobre ellas:

El ciudadano de hoy pide al sistema educativo que lo capacite para tener acceso a la multiplicidad de escritos, lenguajes y discursos en los cuales se producen las decisiones que lo afectan, sea en el campo del trabajo como en el ámbito familiar, político y económico. Esto significa que el ciudadano debería poder distinguir entre un noticiero independiente y confiable y otro que sea un mero portavoz de un partido o de un grupo económico, entre una telenovela que esté ligada a su país, innovando en el lenguaje y en los temas y una novela repetitiva y simple. Para ello, necesitamos de una escuela en la cual aprender a leer signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar y escoger donde y como se fortalecen los preconcepciones o se renuevan las concepciones que tenemos sobre política, familia, cultura y sexualidad. (Martín-Barbero, 2000, p. 58)

5 <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/estudantes-da-capital-fazem-videos-sobre-o-programa-de-metas>

6 <http://programademetas.prefeitura.sp.gov.br/>

7 <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortalSMESP/Estudantes-da-Capital-fazem-videos-sobre-Programa-de-Metas>

El curso Imprensa Jovem Online se destaca como un importante medio por el cual los niños y jóvenes tienen la posibilidad de conocer, reflexionar y apropiarse de contenidos y formas de expresión. En el CEU Casa Blanca, por ejemplo, la profesora Lucilene Varandas realizó con sus alumnos un trabajo sobre *fake news* que fue reconocido por los grandes medios de comunicación tradicionales⁸.

El curso Imprensa Jovem Online, en cuanto práctica educomunicativa, propone, como sugiere Kaplún (1998a, p. 183): “la generación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación”. Aun en esta línea de raciocinio, estamos de acuerdo con el autor cuando afirma:

Cuando se aspira a una sociedad global humanizante, no abrumada por el mercado, por la competitividad y por la homogenización cultural, y sí edificada sobre el diálogo, la cooperación solidaria y la reafirmación de las identidades culturales, el desarrollo de las competencias comunicativas de los sujetos aparece como factor altamente necesario, y en torno del cual gravitan los otros aspectos, como sucede, además, con la participación política y social. (Kaplún, 1998a, p. 185)

Referencias

- Citelli, O. (2011). *Comunicação e educação: implicações contemporâneas*
- Freire, P. (1985). *Extensão ou comunicação* (8.ª ed.). Paz e Terra.
- Jesus, V. (2018, 30 de julio). *O lixo e a cidade* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/vrjps0AgHh4>
- Kaplún, M. (1984). *Comunicação entre grupos: el método de cassete-foro*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.
- Kaplún, M. (1998a). *Processos educativos e canais de comunicação. Comunicação & Educação*, (14), 68-75. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi14p68-75>
- Kaplún, M. (1998b). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Lei 13.941, de 28 de dezembro de 2004. Institui o programa educom- -educomunicação pelas ondas do rádio, no município de São Paulo, e dá outras providências. <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-13941-de-28-de-dezembro-de-2004#>

8 En el siguiente enlace, por ejemplo, puede verse el video de la nota publicada por *Globo Noticias*: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2018/10/07/finlandia-pais-imune-as-fake-news-gracas-a-forca-dos-jornais-tradicionais.ghtml>

- Martín-Barbero, J. (2000) Desafios culturais da comunicação à educação. En *Comunicação & Educação*, (18), 51-61. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.voi18p51-61>
- Nucleo Educomunicação. (2018, 10 de agosto). *Imprensa Jovem conversa com Carlos Lima* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/XoNN3TADG2o>
- Santos, I. P. (2017a). A formação de professores na perspectiva da educomunicação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(1), 640-648. <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.espl.out.2017.10031>
- Santos, I. P. (2017b). Imprensa Jovem Online: uma contribuição para a cultura em rede na educação municipal de São Paulo. En I. O. Soares, C. E. Viana, & J. B. Xavier (Orgs.), *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural* (pp. 95-105). ABPEducom. <http://www.abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Livro-Educom-pagina-a-pagina.pdf>
- Santos, M. (201424 de octubre). Liberdade de expressão: entrevista com Karina Quintalilha e Camila Marques. ABPEducom. <http://www.abpeducom.org.br/liberdade-de-expressao-entrevista-com-karina-quintalilha-e-camila-marques/>.
- Soares, I. O. (2018). *Inovação na gestão e nas práticas pedagógicas: a contribuição da Educomunicação para a renovação da base curricular nacional*. VII Congresso de Educação Básica. Florianópolis.
- Soares, I. O. (1999). Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. *Contato*, 1(2) 19-74.
- Soares, I. O. (2011). Prof. Ismar Soares fala sobre a educomunicação como política pública. En *Portal dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Conanda, agência da Rede ANDI Brasil no Paraná. <http://www.direitosdacrianca.gov.br/em-pauta/2011/08/em-10-anos-educomunicacao-pode-ser-politica-publica-em-todos-os-municipios-afirma-ismar-soares>.
- Soares, M. S. P., Souza K., & Lima, C. A. M. (2017). Práticas expressivo-comunicativas na educação infantil. En I. O. Soares, C. E. Viana, & J. B. Xavier (Orgs.), *Educomunicação e suas áreas de intervenção: novos paradigmas para o diálogo intercultural* (pp. 771-779). ABPEducom. <http://www.abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Livro-Educom-pagina-a-pagina.pdf>
- Viana, C. (2017). Educomunicação, do movimento popular às políticas públicas: o percurso acadêmico de Ismar de Oliveira Soares. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. 14(26), 238-247

No todos los ciudadanos tienen el mismo altavoz. Retos para las alfabetizaciones del siglo XXI

Janneth Trejo-Quintana

Resumen

Participar activamente en los debates y en la conversación social que tienen lugar en el espacio público ampliado con los medios de comunicación y tecnologías digitales es parte de las nuevas habilidades del ciudadano del siglo XXI. En este texto se apunta que tal participación debe sustentarse en conocimientos sólidos, en información de calidad, en capacidad reflexiva, crítica y responsable. Lo que implica adquirir las herramientas pertinentes para transitar de una ciudadanía tradicional a una ciudadanía digital. La propuesta es acudir a la Alfabetización Mediática e Informativa, así como a la Alfabetización Digital para fomentar la participación efectiva de los ciudadanos en el contexto del ecosistema mediático contemporáneo, en especial en aquellos que han quedado en desventaja por falta de acceso, por ausencia o insuficientes habilidades en el uso de tecnologías y, por la falta de apropiación de sus derechos y de las herramientas que les permiten potenciar el ejercicio de estos derechos.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa; Alfabetización Mediática y Digital; ciudadanía digital; derecho a la información; libertad de expresión; participación ciudadana.

Introducción

La nueva era se define más por los cambios que ha traído consigo la revolución científica y tecnológica de las últimas décadas que por el cambio de milenio. Dicha revolución ha sido especialmente relevante en el campo de las telecomunicaciones y la informática, lo cual ha repercutido —de forma decisiva— en ámbitos técnicos y económicos, pero también sociales, políticos y culturales. Las sociedades actuales están experimentando modificaciones en sus formas de organización, en la interacción entre sujetos, en las interacciones entre sujetos y objetos. En otras palabras, en la nueva era las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han provocado, incitado o potenciado inéditas transformaciones en varios aspectos de la vida social.

Un hecho que está marcando el cambio de época es el nivel de involucramiento de los sujetos en la organización social y en la construcción de regímenes democráticos más allá de lo procedimental. Aunque del lado gubernamental las innovaciones tecnológicas —con frecuencia— se han centrado en “mejorar la calidad y eficiencia de los servicios públicos, pero no en la mejora de los procesos democráticos en términos de participación política de la ciudadanía” (Sierra, 2012, p. 265), son los mismos ciudadanos quienes han comprendido que la irrupción de las TIC —aun con el acceso limitado en gran parte de los países del mundo— permite ampliar su repertorio de participación social y política.

La historia demuestra que los desarrollos técnicos y científicos se constituyen en motores de cambio social, lo que conlleva la emergencia o actualización de los valores, de los paradigmas éticos y estéticos, así como de la producción de nuevas formas de organización social. En la actualidad, “el individuo se encuentra, quizá por primera vez en la historia, una tecnología que no solamente favorece el *statu quo*, sino que potencia las propias capacidades individuales, alterando el equilibrio de poder entre los sectores organizados y no organizados de la sociedad” (Bustamante, 2007, p. 309). Este aspecto es, para fines del presente texto, central en la discusión sobre la formación ciudadana en el contexto mediático y tecnológico contemporáneo.

La participación ciudadana es fundamental para generar sociedades más equilibradas, para evitar la concentración del poder político, para favorecer que los sujetos se involucren en el devenir social y que sean actores activos en la toma de decisiones públicas. En la época de la internet y las tecnologías digitales esto significa que en la medida en que las TIC sean herramientas accesibles y asequibles, aumentará la participación de la ciudadanía en el ámbito de lo público y se construirán mecanismos de descentralización y horizontalización del poder.

Esto último se tomará como uno de los aspectos que merece la pena plantear en el marco de la promoción de la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y lo que la autora de este texto ha trabajado como alfabetización mediática y digital (AMEDI). En todo caso, se trata de marcos analíticos y propositivos de nuevas formas de alfabetización que permiten fortalecer las democracias y la participación activa de la ciudadanía en el actual panorama de hiperconexión.

Cabe destacar que, aunque se trata de una reflexión general, la discusión descansa en la observación del caso mexicano. Para tal efecto, las preguntas detonantes son: ¿Quién puede opinar? ¿Todas las opiniones tienen el mismo peso? ¿Cualquier opinión es aceptable? ¿Existe total libertad para participar en la esfera pública contemporánea?

La intención no es dar respuestas exhaustivas a las preguntas planteadas, más bien se apuntan aspectos clave para discutir acerca del papel que juega el entorno mediático actual en la consolidación de la participación ciudadana, en la capacidad que tiene la ciudadanía para incidir en las decisiones gubernamentales, en la configuración de la agenda mediática y política, incluso su influencia para propiciar renunciaciones o rectificaciones de servidores públicos, denunciar casos de corrupción, malas prácticas, abusos de poder, entre otras acciones aberrantes.

De la ciudadanía a la ciudadana digital

La libertad de expresión y el acceso a la información son dos pilares que sostienen y fortalecen la participación ciudadana. De forma evidente, las TIC han impulsado estos dos derechos consagrados en diversos marcos normativos internacionales y nacionales. La libertad de expresión y el derecho a la información están dispuestos en los artículos 18 y 19 de la

Declaración Universal de los Derechos Humanos. En México, ambos derechos se garantizan en los artículos sexto¹ y séptimo² de la Constitución Política.

A grandes rasgos, la libertad de expresión protege el derecho de los sujetos a compartir ideas, reflexiones y opiniones. Pero este derecho estaría incompleto si no se contara con la libertad de buscar, recibir y difundir ideas, información y opiniones por cualquier medio. Dicho de otro modo, no se debe limitar o prohibir la expresión de los sujetos independientemente de su nivel de educación, color de piel, raza, género, clase social, idioma, religión, ideología política, país de origen, situación migratoria, edad, preferencia sexual o cualquier otra condición.

El derecho a la información es una prerrogativa que tiene tres dimensiones; es decir, todo individuo cuenta con la posibilidad de 1) atraerse información, 2) informar y 3) ser informado (Villanueva & Carpizo, 2001). Hay dos formas de atraerse información: la primera está vinculada con la posibilidad de acceder a archivos, registros y documentos públicos; la segunda se refiere al derecho que tiene toda persona a decidir el medio o los medios con los cuales informarse. Informar requiere de gozar de la libertad de expresión y de imprenta, así como de libertad para constituir sociedades y empresas informativas. De faltar alguno de estos aspectos, se incumpliría con la segunda dimensión del derecho a la información. Finalmente, en la tercera dimensión de este derecho, se estipula la necesidad de recibir información objetiva y oportuna, información completa y accesible para todos.

1 "Artículo 6o. La manifestación de las ideas no será objeto de ninguna inquisición judicial o administrativa, sino en el caso de que ataque a la moral, la vida privada o los derechos de terceros, provoque algún delito o perturbe el orden público; el derecho de réplica será ejercido en los términos dispuestos por la ley. El derecho a la información será garantizado por el Estado. Toda persona tiene derecho al libre acceso a información plural y oportuna, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de toda índole por cualquier medio de expresión".

2 "Artículo 7o. Es inviolable la libertad de difundir opiniones, información e ideas, a través de cualquier medio. No se puede restringir este derecho por vías o medios indirectos, tales como el abuso de controles oficiales o particulares, de papel para periódicos, de frecuencias radioeléctricas o de enseres y aparatos usados en la difusión de información o por cualesquiera otros medios y tecnologías de la información y comunicación encaminados a impedir la transmisión y circulación de ideas y opiniones".

El derecho a la información es, por lo tanto, un derecho fundamental, un derecho humano positivo en nuestro ordenamiento jurídico y que, junto a los otros derechos fundamentales es universal, interdependiente, indivisible y progresivo.

La libertad de expresión y el derecho a la información se han actualizado y reforzado con los derechos de segunda, tercera y cuarta generación. Estos últimos, relacionados directamente con la era digital. En el entorno del ciberespacio se presentan retos importantes para lograr que los derechos humanos respondan a las nuevas necesidades socioculturales del siglo XXI, de manera tal que se garantice el acceso universal a formas más avanzadas de ciudadanía y civilidad, de libertad y de calidad de vida.

Quién puede cuestionar el hecho de que las TIC propiciaron cambios significativos en el ejercicio de estos derechos. Aunque se debe aceptar que la realidad siempre va por delante de los marcos normativos; por ejemplo, en México no fue hasta el año 2013 cuando se incluyó un párrafo en la Constitución que prevé que

el Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e Internet. Para tales efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios. (Secretaría de Gobernación, 2013).

En otras palabras, el devenir de los hechos sociales impulsa la actualización de las leyes, pero éstas siempre estarán rezagadas con respecto a las situaciones sociales concretas.

Es innegable que la aparición de las TIC ha favorecido el desarrollo de la masa crítica en las sociedades contemporáneas; es decir, la participación ciudadana se ha ampliado en la misma medida que los espacios para ejercer la libertad de expresión y el acceso a herramientas para informarse. En este contexto, el ciudadano aparece como un actor en el espacio público, en el sentido más amplio del término. En definitiva, en el ecosistema mediático contemporáneo, los sujetos cuentan —como nunca antes— con espacios y herramientas que pueden usar para ejercer activamente su ciudadanía.

En este tenor, en la sociedad red (Castells, 1997), es necesario que los aparatos gubernamentales se reinventen, porque estos tiempos exigen que la Administración pública “facilite los flujos de información y descentralice los sistemas de control y capital simbólico, garantizando la voluntad de interpelación y gestión ciudadanas” (Sierra 2012, p. 264).

Las posibilidades que ofrecen las tecnologías para la acción colectiva suponen que la ciudadanía interactúe con los sistemas modernos de comunicación para articular acciones de cooperación, para organizar redes cívicas, para diseñar actividades individuales, grupales y colectivas.

De modo que “pensar hoy la participación ciudadana significa reflexionar sobre las mediaciones y las distancias, las prácticas culturales y los marcos cognitivos de reflexividad e imaginación política” (Sierra 2012, p. 279). Es importante destacar que la participación ciudadana refiere al ejercicio de los derechos políticos y sociales que habilitan a los sujetos para tomar parte activa en la vida pública, pero también para cumplir con sus deberes.

Aunque no se profundizará en el concepto y sus implicaciones teóricas, es pertinente advertir que la perspectiva sobre ciudadanía que se emplea en este documento trasciende la visión formalista. De manera que la ciudadanía se entiende como

un conjunto de derechos y deberes que hacen del individuo miembro de una comunidad política, a la vez que lo ubican en un lugar determinado dentro de la organización política, y que, finalmente, inducen un conjunto de cualidades morales (valores) que orientan su actuación en el mundo público. (Bobes, 2000, p. 50)

En el entorno hiperconectado, la ciudadanía necesariamente tiene que integrar lo digital en su definición y operación. En ese sentido, autores como Javier Bustamante (2007) proponen observar la ciudadanía digital en tres dimensiones complementarias, la primera refiere a su ampliación conceptual con respecto a lo que se entiende por ciudadanía tradicional, ya que en el contexto mediático contemporáneo se extiende

el rango de los derechos humanos a aquellos que tienen que ver con el libre acceso y uso de información y conocimiento, así como con la capacidad para interactuar con las administraciones a través de las redes de información y para acceder a servicios más completos y simples de utilizar. (Bustamante, 2007, p. 306)

La segunda dimensión de la ciudadanía digital se entiende desde la “lucha contra la exclusión digital a través de la inserción de colectivos marginales en el mercado de trabajo en una sociedad de la información”. Finalmente, la tercera dimensión se relaciona con la exigencia de políticas de educación ciudadana para crear “una inteligencia colectiva que asegure una inserción autónoma en un mundo globalizado” (Bustamante, 2007, p. 306). En estos tiempos, la participación activa de una ciudadanía, tanto en cuestiones públicas como en la construcción de iniciativas para resolver los problemas comunes, pasa por la consolidación de una ciudadanía digital.

Participar social y políticamente en el siglo XXI

La repercusión de los medios de comunicación y las tecnologías digitales en la configuración de la acción política y social se puede notar en la introducción de categorías como *tecnología ciudadana*, *tecnología social*, *ética en la cibercultura* y, desde luego, *ciudadanía digital* en las ciencias sociales. Categorías que cada vez se utilizan más en el estudio de diversos: participación social y política, ejercicio de la ciudadanía, equidad, estudios de género, impartición de justicia, derechos humanos, entre muchos otros.

Con este andamiaje conceptual se suelen analizar diversas acciones colectivas mediadas por tecnologías; como ejemplos se pueden citar —a nivel internacional— el 15M o movimiento de los indignados³, en España; el movimiento Occupy Wall Street⁴, en Estados Unidos; y más recientemente, las protestas en Hong Kong⁵. En el ámbito local, el movimiento #YoSoy132⁶ es una muestra del lugar relevante que han ocupado las tecnologías y medios de comunicación e información en la actividad política, en la defensa de ciertas causas y, en general, en la acción colectiva. En este sentido, cabe considerar que

3 Movimiento ciudadano español que inició el 15 de mayo de 2011, cuando colectivos y grupos de personas se organizaron para acampar en plazas públicas de varias ciudades de dicho país. El objetivo primordial de esta movilización fue promover una democracia más participativa bajo el lema “Democracia real ¡Ya!”. En el movimiento de los indignados las plazas y las plataformas en internet jugaron un papel determinante en la convocatoria a la movilización.

4 Así se denominó a esta acción de protesta que surgió en la ciudad de Nueva York, en 2011. El objetivo de las manifestaciones fue ocupar continuamente el corazón financiero del país norteamericano, Wall Street, para protestar por la desigualdad social. Sin líderes, este movimiento se distinguió porque su organización fue a través de redes sociodigitales, en particular Twitter, donde se le reconocía con la etiqueta #occupywallstreet o con la abreviatura #ows.

5 En 2019 y 2020 se han llevado a cabo manifestaciones en Hong Kong, los ciudadanos de este país exigen la retirada del proyecto de ley de extradición a China (*Fugitive Offenders and Mutual Legal Assistance in Criminal Matters Legislation*). Este movimiento hongkonés se ha organizado de manera descentralizada y sin líderes, para ello se han utilizado grupos de chat, en particular Telegram y foros en línea para votar y coordinar acciones colectivas.

6 #YoSoy132 fue un movimiento ciudadano conformado, en su mayoría, por estudiantes de educación superior de instituciones privadas y públicas en México. En el contexto de la campaña presidencial de 2012, emergió un grupo de estudiantes que buscaban la democratización de los medios de comunicación, dado que se percibía la imposición mediática de uno de los candidatos, Enrique Peña Nieto, quien finalmente ganó las elecciones.

la resistencia y subversión de las personas comunes y corrientes no pasa por el rechazo o el cambio manifiesto de los productos impuestos simplemente porque estas personas no pueden huir de estos productos impuestos [...], sino que dicha resistencia y subversión se manifiesta en el cómo estos productos son utilizados con funciones y fines diferentes a los propuestos por el sistema. (Sierra & Gravante, 2016, p. 169)

La participación ciudadana del siglo XXI muestra la relación existente entre democracia y tecnología. Al respecto, Castells (2012) señala que las actuales movilizaciones sociales se caracterizan por 1) su conexión en red bajo numerosas formas –en línea y fuera de línea– y por 2) ser locales y globales a la vez. Otros rasgos de las acciones mediadas tecnológicamente son que funcionan como redes flexibles, la organización está descentralizada, se facilita el acceso a los grupos con escasos recursos, carecen de lógicas de identificación, tienen una identidad colectiva desprovista, la ideología no necesariamente es un detonante para la participación personal, entre otros (Cáceres et al., 2015, p. 659).

Aunque los movimientos mencionados —y muchos otros más— han causado gran interés entre la población general y los especialistas, también han sido objeto de fuertes críticas, entre las más comunes es que les ha faltado un enfoque más puntual y una agenda específica para sus acciones. Pese a ello, resulta inadecuado desdeñar el hecho de que la ciberdemocracia proyecta un nuevo escenario o esfera pública, misma que requiere del diseño de nuevos métodos y formas de participación ciudadana.

Pues bien, es necesaria una nueva concepción del espacio público y de la mediación tecnológica en el concurso activo de la ciudadanía. Desde el sector gubernamental,

las políticas públicas deben tratar de responder con inteligencia a esta nueva realidad emergente, cuestionando la noción misma de ciudadanía y el marco jurídico de la participación en el Estado social de derecho, en el marco de evolución del Estado-nación al Estado móvil que prefigura el Capitalismo Cognitivo. (Sierra, 2006, p. 167)

Una discusión pertinente es que la experiencia personal, la creación de marcos normativos, así como el diseño de políticas públicas que promuevan el uso de las tecnologías para ampliar la participación de la ciudadanía tiene dos caras. Los mismos medios/herramientas que han permitido acceder a mayor información, intercambiar opiniones, generar debate, reivindicar causas, rechazar decisiones cupulares y organizar acciones colectivas son los mismos en los que se expresan actos de racismo, clasismo, homofobia,

xenofobia y todo tipo de discriminación. Estas actitudes no se limitan al uso del lenguaje, sino que también se concretan en acciones directas en el espacio público (físico y virtual). Dicho de otro modo, internet y, en particular, las redes sociodigitales pueden ser instrumentos para generar empatía y solidaridad, pero también para agredir a personas, sectores sociales o causas políticas.

Con todo y los resultados indeseados, resulta conveniente seguir explorando las posibilidades que ofrecen los nuevos y actualizados medios de comunicación en términos de gobernabilidad, mejoramiento socioeconómico, potenciación y desarrollo cultural. Sin duda, internet y las tecnologías digitales han ampliado los márgenes para articular redes cívicas donde el ciudadano tenga la posibilidad de transitar de “consumidor y audiencia a sujeto activo en los procesos de capitalización del desarrollo económico y la creación cultural autóctona” (Sierra 2012, pp. 262-263).

Antes de continuar, es obligatorio subrayar que la participación ciudadana en el ecosistema mediático actual se topa con la desigualdad que persiste en el país. Los obstáculos para ejercer la ciudadanía digital en México —como en muchos otros países— son, en primer lugar, la falta o el limitado acceso a las tecnologías (brecha de acceso); en segundo lugar, la carencia de formación para un uso adecuado de las TIC (brecha formativa), y, en tercer lugar, las limitantes con las que se encuentran ciertas personas y grupos sociales para ejercer la ciudadanía digital en plenitud (brecha de derechos). Cualquiera de estas brechas provoca que ciertos ciudadanos tengan que enfrentar desventajas de oportunidades; se les deja fuera del sistema productivo y también se les restringen sus derechos como ciudadanos.

De momento, la relevante discusión sobre la desigualdad será obviada, pues el foco de atención está en las posibilidades que ofrecen las plataformas sociodigitales y el espacio cibernético en general para apuntalar la participación de los ciudadanos. Con esta consideración, se hacen las anotaciones respecto a las preguntas planteadas en la introducción. Valga mencionar que el aumento de recursos técnicos entre la población no tiene por sí solo una repercusión real en términos de participación democrática en los asuntos públicos. Para algunos especialistas, es claro que existe “una creencia no justificada en el poder salvífico de la tecnología” (Bustamante, 207, p. 308).

De los derechos a las responsabilidades cívicas y políticas

En las democracias del siglo XXI las redes sociodigitales —como Facebook o Twitter— forman parte del espacio público donde se genera conversación acerca de una amplia variedad de temas; desde experiencias personales, pasando por eventos deportivos y de la industria del entretenimiento, hasta coyunturas sociales, económicas y políticas. En el ecosistema mediático actual es posible opinar sobre cualquier asunto, sea del ámbito público, sea del ámbito privado. Y aunque en ello radica su fuerza, también podría ser su punto vulnerable, debido a que pueden ser medios para expresiones de odio, racismo o violencia, así como para hacer apología de acciones antisociales. Aunque se han diseñado algunas estrategias para cuidar el uso inadecuado de las redes sociodigitales, lo cierto es que resulta problemático acotar el derecho a la libertad de expresión.

Proteger y garantizar la libertad de expresión es condición *sine qua non* de las democracias contemporáneas, pero este derecho encuentra un límite cuando interfiere en el derecho que tienen otros a no ser discriminados por su género, preferencia sexual, lengua, religión, edad, etnia, situación migratoria, condición socioeconómica, escolaridad u opinión política. Lo cual sucede con mucha más frecuencia de lo deseable, por lo que colectivos, instituciones públicas y privadas, así como individuos, discuten y defienden que la libertad de expresión no sea un subterfugio para discriminar a quien es diferente. Justamente porque las expresiones racistas, homofóbicas, clasistas o cualquiera que vilipendie a las personas o a grupos sociales contradicen el postulado de la igualdad y el respeto a la diferencia.

Otra cara del ejercicio de la libertad de expresión en el ecosistema mediático actual es que, en general, las personas encuentran facilidades para manifestarse sobre temas que requieren ciertas competencias específicas o especializadas. Un ejemplo reciente que ilustra esta situación es la amplia conversación que generó el modelo de intervención epidemiológica y las estadísticas presentadas por el Gobierno mexicano ante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. En este contexto, las filias y fobias ideológicas-partidistas han orientado buena parte de las opiniones sobre las acciones gubernamentales ante la crisis sanitaria, lo que ha provocado “mucho ruido” en las redes y, con ello, confusión, desconcierto y aturdimiento entre la población general. Se ha politizado

un asunto que debería ser motivo de la mayor responsabilidad social por parte de todos los actores sociales.

En las redes sociodigitales no hace falta ser expertos para opinar sobre un tema que requiere de ciertas competencias, fenómeno que dificulta discernir entre las opiniones informadas —las verdaderamente expertas— y aquellas ejercidas desde intereses o emociones que no necesariamente responden a un conocimiento especializado. Recuérdese que “la tecnología encubre en las formas que adopta, los intereses, visiones del mundo y expectativas de los grupos sociales que las promueven” (Bustamante, 2007, p. 315).

Por otra parte, la democratización de la participación en las redes sociodigitales también pone de manifiesto el desequilibrio en el peso de las opiniones de los ciudadanos. Aparentemente, cualquiera puede expresarse, hacerse escuchar, participar de la conversación pública, pero ¿un mensaje de un funcionario del Gobierno, de una comunicadora reconocida o de un futbolista tiene el mismo alcance, audiencia, y provoca las mismas reacciones que un mensaje emitido por un ciudadano promedio? Desde luego, no.

Antes de las redes sociodigitales, los agentes políticos legítimos eran aquellos que podían dar su opinión sobre cualquier tema coyuntural e incluso influir en la toma de decisiones. Estos agentes formaban un grupo acotado de personas que, si no eran parte de los círculos de poder, estaban cerca de estos.

En México se denomina “círculo rojo” al grupo de periodistas, columnistas u “opinadores” que han alcanzado cierta popularidad y gozan de legitimidad entre este mismo grupo, mientras que los ciudadanos en general conforman el “círculo verde”. Existe una división entre “los que saben” y “los que no saben”, entre los que “entienden de política” y aquellos a quienes hay que orientar y enseñar, entre los intelectuales y la población en general. Tal dicotomía revela que, en términos prácticos, hay quienes tienen un micrófono más potente, un ágora más grande y una audiencia más amplia. Entonces, en las discusiones en la esfera pública se demuestra que —parafraseando a Orwell (1945)— “todos somos iguales, pero hay unos más iguales que otros”.

Esta dicotomía descansa en el supuesto de que el círculo rojo influye y orienta “la opinión pública”; sin embargo, merece la pena recordar a Bourdieu (1990) cuando dice que la opinión pública no existe, que lo que existe son

opiniones constituidas, movilizadas, de grupos de presión movilizadas en torno a un sistema de *intereses* explícitamente formulado, [...] disposiciones que, por definición, no son opinión si se entiende por tal, [...] algo que puede formularse discursivamente con una cierta pretensión de coherencia. (p. 250)

Otro ángulo para debatir los límites que encuentra el ejercicio de la libertad de expresión es que, mientras por un lado los medios de comunicación actuales permiten participar en la esfera pública mediante la acción colectiva organizada —con cierto nivel de éxito, como en los ejemplos mencionados páginas atrás—, por otro lado, se han creado mecanismos que inhiben la participación ciudadana. Uno de los más frecuentes es la compra de servicios de bots o perfiles de personas falsas en distintas redes sociodigitales, con los cuales es posible crear procesos automatizados para interactuar en la red.

En términos políticos, los bots se usan —entre otras cosas— para atacar o ensalzar selectivamente a una persona o grupo político. También suelen usarse para desinformar a la población de manera masiva. Con estos mecanismos se intenta crear caos, lanzar ataques o influir en el parecer y acción de la población en general.

Ahora bien, valga destacar que de ninguna manera la participación ciudadana se agota en la participación política, ambas se complementan. Así que el impulso de la una implica el fomento de la otra. Las dos, la participación ciudadana y la política, conllevan el desarrollo de capacidades para intervenir en el espacio público, para generar y contribuir a la conversación general, así como para colaborar en la construcción de la agenda pública. Como se ha dicho, en las democracias este tipo de actividades y actitudes se han potenciado con las TIC, por lo que “cabe pensar que las expectativas de participación en las cuestiones de interés público son ahora mayores porque son más directas e inmediatas” (Cáceres et al., 2015, p. 645).

En este contexto resulta pertinente recurrir a las propuestas de las nuevas alfabetizaciones, en la medida en que buscan el desarrollo de las capacidades y habilidades de los sujetos para desenvolverse en el entorno mediático y digital. En definitiva, la tecnología no determina la interpretación, pero influye en 1) la expansión de los sentidos, 2) en las transformaciones de la percepción de los sujetos y 3) en las modificaciones del estatuto de la realidad mediante actos objetivantes (Haber-Guerra, 2019). Por ello, es necesario que la ciudadanía se apropie de los medios y las tecnologías; es decir, que les den sentido, que les valoren y aprendan a usarlos

para satisfacer sus necesidades e intereses individuales y comunitarios. “La apropiación de las TIC representa y posibilita también un mínimo de libertad, de iniciativa y otra producción de sentidos” (Sierra & Gravante, 2016, p. 167).

Una de las dimensiones de la AMI y de la AMEDI es la promoción de la participación ciudadana para ampliar las oportunidades de los sujetos de ser escuchados. Como se sabe, las redes sociodigitales han sido claves para que la ciudadanía en general tenga mayor presencia en distintos ámbitos de la vida social, política y cultural. La capacidad de convocatoria y la legitimidad de los ciudadanos para actuar y expresarse es, sin duda, más amplia con respecto a la que se tenía en la época predigital. No obstante, los actores políticos tradicionales —lo que se denomina el círculo rojo— siguen teniendo un peso importante en la conversación que se genera en el espacio público. De modo que no se puede negar que persiste una separación entre las voces “con autoridad” para dar sus puntos de vista, así como participar activamente en el devenir social y político del país, y el resto de la población.

Por lo anterior, es fundamental que no recaiga en la tecnología la posibilidad de que los individuos devengan en agentes. La propuesta es

desplazar el centro del discurso teórico de la máquina al sujeto gnoseológico y abordar lo virtual antropológico como terreno a donde se entra mediante un dispositivo ponible [*sic*] para encontrarse con otros, donde se reside para comunicar(se) y de donde se sale (o no). (Haber-Guerra, 2019, p. 152)

En otras palabras, el centro de atención para generar y desarrollar las capacidades de participación ciudadana se encuentra en reforzar la libertad, la autonomía crítica y la reflexividad de los ciudadanos. Es lo que algunos denominan “empoderar”, anglicismo que en español significa “conceder peso”, pero cuyo sentido es mucho más amplio porque refiere a un proceso mediante el que se analizan y detectan las necesidades de un grupo social con el objetivo de dotarlo de las herramientas necesarias para que consiga mayor autonomía, para habilitarlo con mayores y mejores herramientas para informarse y hacerse escuchar. En este proceso, los medios y la tecnología comunicativa y de información tienen un valor decisivo.

De ahí que las nuevas alfabetizaciones, como la AMI o la AMEDI, se presenten como herramientas oportunas para favorecer la efectiva participación ciudadana en el ecosistema mediático contemporáneo.

Estas alfabetizaciones juegan un papel fundamental en la corrección de las deficiencias que hay con respecto a la identificación de información de calidad, veraz y oportuna; en los criterios para seleccionar la información que se consume y que se difunde, y en la distinción de las voces expertas de aquellas que no lo son. Si falta trabajo de formación de la ciudadanía en la era digital, algunos sujetos o colectivos serán marginados o se sentirán inhibidos para participar.

Cabe mencionar que en América Latina esta temática se solía trabajar bajo la perspectiva de la educomunicación, “la cual no se entiende de modo completo sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas” (Gozálvez-Pérez & Contreras-Pulido, 2014, p. 130). Actualmente, los países de la región —incluido México— han adoptado la AMI y algunas otras formas de alfabetización contemporáneas con las cuales se asume que los nuevos procesos productivos de información pueden ser un espacio epistemológico y metodológico, caracterizado por la transdisciplinariedad, la complejidad, la coexistencia de tecnologías con formas de ejercicio de poder y nuevos lenguajes, donde se integran viejas y nuevas competencias y habilidades.

Conclusiones

La libertad de expresión y el acceso a la información son derechos inalienables, y en la sociedad hiperconectada los derechos deben extenderse aún más. La información es un recurso que se multiplica cuando se comparte. En su capacidad de amplificación radica su valor, de ahí la importancia de cuidar su calidad. Entonces, se debe velar por el acceso material, simbólico y productivo a las redes telemáticas, porque este ofrece al ciudadano una mayor sensación de proximidad con respecto al Estado y, por tanto, de participación democrática.

En esta nueva era es necesario que los sujetos se posicionen como ciudadanos digitales activos, y, para que esto sea posible, se deben garantizar acciones sustantivas mínimas para que su participación se concrete en resultados constatables a nivel individual y social. En ese sentido, “la participación es un factor necesario pero no suficiente para empoderarse” (Cáceres et al., 2015).

En una sociedad democrática fomentar la libertad no solo refiere a la actuación frente al Gobierno —para evitar su capacidad de censura y

que respete al máximo las elecciones individuales—, sino que la libertad requiere

de iniciativas públicas, de medidas educativas y formativas para evitar que la suma de decisiones individuales razonables —como la decisión de personalizar y filtrar digitalmente el extenso ámbito de lo audiovisual— produzca a la larga un deterioro del tejido social y de las libertades reales de los ciudadanos. (Gozálvez-Pérez, 2011, p. 132)

Por consiguiente,

al defender la conveniencia de la libertad de expresión y otras libertades afines en el ciberespacio no se pretende un reduccionismo ético, sino introducir vectores éticos que operarían desde dentro del sistema sin enfrentarse en un momento inicial a los criterios mercantilistas que definen nuestra sociedad. (Bustamante, 2007, p. 324)

Se trata de impulsar la consolidación y desarrollo de la democracia evitando que los ciudadanos se reduzcan a su dimensión de consumidores digitales. Pues, al contrario, es necesario fomentar las capacidades reflexivas y críticas que permiten encarar las diferentes opiniones. No hay que tener miedo al debate, al contrario, es preciso aprender a participar de la conversación social, y ello implica enfrentarse a posturas polémicas, entender las controversias, pero siempre con respeto al otro.

Esta es una aspiración de la que se hacen cargo las nuevas alfabetizaciones, más cuando se sabe que en las redes sociodigitales “las discusiones y los diálogos, en vez de moderar las posiciones, actua[n] como resorte de posiciones más extremas” (Gozálvez-Pérez, 2011, p. 134). De manera que uno de los cometidos de la formación en la cultura digital y mediática es pelear contra cierta endogamia digital creada por lo que se conoce como nichos digitales o cámaras de eco electrónicas.

Uno de los grandes retos de las nuevas alfabetizaciones en la era digital es la necesidad de hablar de valores éticos-cívicos, porque muchos suponen que se trata de adoctrinamientos, cuando en realidad se propone enfocar el sistema de valores que fundamentan la idea de democracia, sobre todo, en el seno de la sociedad de la información y el conocimiento. En este tenor, otro desafío es encontrar un equilibrio entre los modelos formativos que particularizan las intervenciones/experiencias y los modelos que impulsan la cooperación.

Así, frente al riesgo de proponer un uso restrictivo o endogámico de las redes sociodigitales o cualquier otro medio de comunicación e información, las propuestas de la AMI y la AMEDI descansan en ampliar el conocimiento de la realidad social, de los fenómenos mediáticos e informativos, de la experimentación y producción de mensajes para que sean emitidos por los canales disponibles.

El primer paso es crear experiencias y fomentar la sensibilidad para convivir respetuosa y productivamente con otros puntos de vista, lo cual es un principio con el que se debe trabajar la participación ciudadana, sin importar la condición de los sujetos. El conocimiento y reconocimiento de la otredad puede alentar un pensamiento reflexivo, crítico y creativo en un ambiente donde la postura individual debe tener un lugar, debe ser igualmente reconocida que una acción colectiva o actos de cooperación.

El segundo paso es generar y fortalecer la ciudadanía a nivel mediático, lo que supone educar en el uso autónomo —y también responsable— de los medios. Este uso debe enmarcarse en la libertad para reforzar la condición ciudadana de los sujetos en su más amplio sentido. Así pues, la formación cívica del sujeto, en el marco de la era digital, tiene que aprovechar los recursos tecnológicos para abrirse ante el otro —el próximo y el lejano—, para hacerse de un lugar en el espacio público, para discutir y actuar en torno al interés social, para reivindicar causas justas en clave cosmopolita; en pocas palabras: para ejercer una ciudadanía digital responsable, informada, solidaria, empática y creativa.

Referencias

- Bobes, C. (2000). Ciudadanía. En L. Ba Olamendi, J. Bokser-Liwerant, F. Catañeda, I. H. Cisneros, G. Pérez Fernández (Comps.), *Léxico de la política* (pp. 50-53). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Fundación Heinrich BöllStiftung; Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1990). La opinión pública no existe. En *Sociología y cultura* (pp. 239-250). Grijalbo.
- Bustamante, J. (2007). Cooperación en el ciberespacio: bases para una ciudadanía digital. *Argumentos de Razón Técnica*, (10), 305-328.
- Cáceres, M. D., Brändle, G., & Ruiz, J. A. (2015). Hacia la construcción de una ciudadanía digital. Nuevos modelos de participación y empoderamiento a través de internet. *Prisma Social*, (15), 643-684.

- Castells, M. (1997). *La era de la información vol. I: La sociedad red*. Alianza.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. [Constitución publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917. Texto vigente, última reforma publicada el 28 de mayo de 2021]. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Haber-Guerra, Y. (2019). Postcomunicación: reemergencias y desacuerdos. En I. Aguaded, A. Vizcaíno-Verdú, & Y. Sandoval-Romero (Eds.), *Competencia mediática y digital: del acceso al empoderamiento* (pp. 147-154). Grupo Comunicar.
- Gozálvez-Pérez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, 36(18), 131-138. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-04>
- Gozálvez-Pérez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educomunicación. *Comunicar*, 21(42), 129-136. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-12>
- Secretaría de Gobernación. (2013, 11 de junio de 2013). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 60., 70., 27, 28, 73, 78, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones. *Diario Oficial de la Federación*, tomo 717, n.º 8. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301941&- fecha=11/06/2013#gsc.tab=0
- Sierra, F. (2006), *Políticas de comunicación y educación: crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Gedisa.
- Sierra F. (2012). Ciudadanía digital y sociedad de la información en la Unión Europea: Un análisis crítico. *Andamios*, 9(19), 259-282.
- Sierra, F., & Gravante, T. (2016). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: crítica de la mediación y apropiación social por los nuevos movimientos sociales. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 163-175.
- Villanueva, E., & Carpizo, J. (2001). El derecho a la información: propuestas de algunos elementos para su regulación en México. En D. Valadés, & R. Gutiérrez (Coords.), *Derechos humanos. Memoria del IV Congreso Nacional de Derecho Constitucional, tomo III* (pp. 71-101). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/94-derechos-humano>

Jóvenes, resiliencia y pluralismo con los medios de comunicación

Estrella Luna Muñoz

Resumen

El proyecto de Alfabetización Mediática e Informativa con jóvenes en entornos multiculturales y vulnerables busca reflexionar sobre la importancia de integrar el pluralismo, resiliencia y paz. Adoptando un enfoque metodológico de investigación acción participativa (IAP), se usó como marco conceptual y de análisis la teoría de la actividad. El campo empírico del estudio cualitativo fue con 20 jóvenes de entornos problemáticos en Portugal, provenientes de familias de diversas culturas. Las actividades consistieron en la producción de audiovisuales, debates y dinámicas de grupo con la tecnología disponible en el lugar. Como fuentes de recolección y análisis de datos se usaron entrevistas de grupos focales, los productos resultantes, notas de campo y reportes. Esta propuesta busca resaltar, con las estrategias empleadas y los resultados obtenidos, la importancia de empoderar a los jóvenes como entes activos, resilientes y críticos con los medios de comunicación e información en la época actual de cambios globales.

Palabras clave: Alfabetización Mediática e Informativa, jóvenes, paz, pluralismo, resiliencia.

Jóvenes, resiliencia y pluralismo

A pesar de que nos encontramos en pleno siglo XXI, en el actual entorno global mediático y tecnológico, la exclusión social, digital y educativa es una realidad en la que aún se vive. Los patrones de desigualdad que determinan la exclusión están cada vez más presentes en diferentes estratos sociales.

También en un mundo multicultural que se encuentra interconectado por las redes sociales, nos enfrentamos cada vez con mayor frecuencia a discursos de odio, violencia, *cyberbullying*, *fake news* y asedio online, entre otros nuevos eventos virtuales pero reales.

No es nueva la necesidad de implementar una Alfabetización Mediática e Informativa, pero hoy en día es más que evidente la importancia de su implementación en los ambientes educativos, tanto formales como no formales. Por ello, en este escrito se reflexiona sobre un proyecto de Alfabetización Mediática e Informativa, pluralismo, resiliencia y paz con jóvenes en entornos multiculturales y vulnerables.

En la actualidad, ante la diversidad cultural, es necesario generar un diálogo intercultural. La falta de aceptación de esta diversidad —ya sea por religión, por origen étnico, por género, por formas de pensar, creencias, tradiciones o costumbres— muchas veces ha sido la causante de conflictos entre las personas.

“La diversidad cultural debería definirse como la capacidad de mantener la dinámica del cambio en todos nosotros, trátase de individuos o de grupos” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2009, p. 6). Por lo tanto, la conciencia social y el reconocimiento de las diversidades culturales son elementales para lograr la integración. A pesar de las diferencias de los integrantes de una localidad, país o cultura, es necesario construir experiencias del individuo, propiciar una convivencia y un diálogo intercultural para propiciar la paz, puesto que, como lo señala la UNESCO (2010):

De esta manera, resulta posible volver a descubrir nuestro carácter humano común justamente a través de nuestra diversidad. La diversidad cultural se convierte entonces en un recurso, beneficioso para la cooperación cultural científica e intelectual en favor del desarrollo y la cultura de paz (p. 5).

Con la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se puede empoderar a la juventud por el pluralismo, para la no violencia dentro y fuera de los medios de comunicación e información. La AMI se relaciona

directamente con el diálogo intercultural, ya que uno de sus objetivos es que las personas sean partícipes y creadoras de los medios; que sean críticas y se empoderen de su propio aprendizaje, con libertad de expresión; que sean capaces de mostrar sus realidades y actuar en su entorno, con un entendimiento crítico y reflexivo de aquello que les rodea. De esta manera, será posible generar un respeto individual de lo que se es como individuo y de lo que se es como colectividad.

Pluralismo en un mundo multicultural interconectado

A partir de diversos proyectos realizados con jóvenes, se muestra a continuación uno de ellos, que se enfocó en desarrollar competencias para una Alfabetización Mediática e Informativa, una pluralidad y resiliencia con jóvenes en entornos multiculturales y vulnerables.

Las acciones se llevaron a cabo en Amadora (ciudad dormitorio de Lisboa en Portugal), que se caracteriza por una diversidad cultural proveniente de constantes movimientos migratorios y también por ser considerada un barrio problemático con áreas de bajos recursos económicos. Este proyecto se desarrolló con un grupo diverso de 20 jóvenes entre 14 y 18 años, procedentes de Angola, Cabo Verde, Guinea-Bisáu, Brasil y Portugal.

Según el *II Plano Municipal para a Integração de Migrantes da Amadora 2018-2020* (Moreno et al., 2018), en la zona de intervención del proyecto hay una constante sensación de racismo y discriminación con la población inmigrante, relacionados con la criminalidad y delincuencia (que erróneamente suele asociarse solamente a los extranjeros, cuando el mayor índice de casos de violencia corresponde a personas no inmigrantes). Esto crea una gran distancia social entre los inmigrantes y los no inmigrantes

Durante un período de tres meses (entre enero y abril de 2018), las actividades se llevaron a cabo fuera del horario escolar, la mayoría de estas en el exterior, en áreas comunes. Algunas actividades digitales con computadores se realizaron en la escuela de la zona (Escola Secundária da Seomara da Costa Primo).

Para el desarrollo de las actividades, como se puede observar en la figura 1, se emplearon las tecnologías básicas con las que contaban los participantes: teléfonos celulares, algunas tabletas o cámaras, entre otras. Las actividades fueron las siguientes:

1. Creación de videos, entrevistas y noticias en la comunidad con fines periodísticos y comunicativos.
2. Creación de historias, fanzines y animaciones digitales para objetivos artísticos y creativos.
3. Creación de mapas simbólicos de la experiencia colectiva en grupo con los locales, para comprender y reconocer nuestra multiculturalidad y nuestro papel en nuestro contexto.
4. Desarrollo de debates constantes, creación de diálogo, reflexión, respeto y crítica.
5. Uso de dinámicas de grupo, como el arte, el dibujo y la autoexpresión para una interacción grupal, trabajo en equipo y autoconfianza.

Figura 1. Actividad de grabación con cámaras y teléfonos celulares en la localidad de Amadora con los moradores de la zona.



Con la participación de los actores del entorno, el diálogo y los debates fueron acciones esenciales durante el proyecto. Escuchar y hablar juntos fue la base para trabajar en los temas y problemas que los jóvenes estaban interesados tratar y los cuales viven y ven en su día a día. Algunos de estos temas fueron: la discriminación, la violencia doméstica, la homosexualidad, las fronteras sociales y culturales, los problemas de los inmigrantes, el desempleo, la pobreza infantil, las noticias falsas y la seguridad en internet para los niños. Para el desarrollo de los temas elegidos por los jóvenes, se dialogó sobre la comunicación, la discriminación, los discursos de odio y la pluralidad.

La falta de integración y de interculturalidad es una de las principales necesidades actuales; no estamos integrados y todavía se tienen muchas fronteras y barreras sociales. A pesar de los esfuerzos para combatir estos problemas, la exclusión social —que es la principal causante de ellos— persiste, lo que genera desigualdad y radicalización. Hay intolerancia, no se acepta al otro ni a lo que es diferente, lo cual produce tensiones que producen mayores barreras entre las personas. Como lo refiere el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2018):

La discriminación afecta las oportunidades de las personas, su bienestar y su sentido de agencia. La exposición persistente a la discriminación puede llevar a las personas a interiorizar el prejuicio o estigma que se dirige contra ellas, lo cual puede manifestarse como vergüenza, baja autoestima, miedo, estrés y problemas de salud. [...]

Los prejuicios y la discriminación a menudo están profundamente arraigados y pueden limitar el impacto de las leyes, los servicios y los ingresos para aquellos grupos que sufren discriminación.

Como se menciona en la cita anterior, la discriminación viene ligada, en la mayoría de los casos, a los estereotipos culturales, a los prejuicios hacia lo desconocido, a las estigmatizaciones creadas por la ignorancia. Todo esto produce mayores obstáculos para el entendimiento intercultural y fomenta la intolerancia al diálogo. Es así como la discriminación lleva muchas veces a los discursos de odio, la radicalización, el totalitarismo y el racismo. E independientemente de sus fines, estas acciones de violencia y discursos agresores son cada vez más frecuentes en los medios de comunicación e información, ya sea por intereses económicos, políticos o de poder, entre otros.

La educación pluralista y los enfoques participativos del aprendizaje pueden tener gran importancia para adquirir competencias interculturales, tomar conciencia de la relatividad de la propia cultura y aprender a distinguir lo que une de lo que nos separa y optar por lo primero. Esas competencias van más allá de la mera capacidad para “vivir juntos”, ya que entrañan, además de la tolerancia que nos hace capaces de vivir en paz unos junto a otros, una verdadera capacidad para abrirse a las diferencias, para trascender lo que hace de nosotros lo que somos para que encontremos a otros tal como son.(UNESCO, 2010, p. 122)

Así pues, el pluralismo no implica únicamente enseñar a vivir juntos, sino también a ser tolerantes para incentivar la paz. Para prevenir conflictos ocasionados por la falta de entendimiento ante la diversidad cultural, es importante desarrollar las competencias interculturales, con el fin de promover la equidad de derechos entre los diversos grupos e individuos, el diálogo y el respeto por sus múltiples diferencias.

Hoy en día, ante los discursos de violencia, es necesaria una educación pluralista, de respeto, de diálogo, y que esté orientada hacia la integración social. Es preciso incorporar en los sistemas educativos formas de enseñar a los jóvenes cómo identificar estos discursos de odio y tener un pensamiento crítico y reflexivo ante ellos.

Como también lo refiere el Asesor Especial sobre Prevención del Genocidio de la Organización de las Naciones Unidas, Adama Dieg, es preciso detener los discursos de odio:

Y por esta razón, necesitamos hacer todo lo posible para invertir en educación, para invertir en la juventud, para que la próxima generación entienda la importancia de vivir juntos en paz [...] necesitamos invertir más en movilizar a los jóvenes. Necesitamos usar convertir el uso de la palabra en una herramienta para la paz, una herramienta para el amor, una herramienta para aumentar la armonía de la cohesión social en nuestro mundo, en lugar de ser una herramienta para cometer genocidio, crímenes contra la humanidad. (United Nations, 2019, 1:16)

El hecho de hablar y conocer más allá de lo que nos rodea es un paso para la comunicación y el diálogo. Ignorar al otro, tener dudas e inquietudes en relación con las otras culturas o tradiciones, no investigar y creer solamente en los tabúes son conductas que nos lleva al desconocimiento del otro y, por lo tanto, se convierten en limitantes para una convivencia de respeto y tolerancia. La formación personal de ideas o pensamientos u opiniones debe basarse en el conocimiento de aquello y de aquellos que nos rodean, y es preciso saber que no todo lo que se muestra en los medios de comunicación sobre una determinada cultura o grupo social es verídico.

Es preciso, entonces, que los jóvenes enfrenten las *fake news* y los problemas en su entorno, sin ocultarlos. Hablar y escuchar acerca de sus intereses para mostrar y proponer sus propias soluciones, alienta a los jóvenes a expresarse, a crear diálogo e intercambiar diferentes puntos de vista colectivamente.

Participación, jóvenes y empoderamiento a través de la AMI

A través del enfoque metodológico de investigación acción participativa (IAP), basado en la participación e investigación con los miembros de una comunidad (Kemmis & McTaggart, 2007), se buscó identificar y fortalecer simultáneamente las estructuras sociales, los procesos y el aprendizaje con los participantes de los contextos.

La investigación se llevó a cabo en el marco de la acción (actividades desarrolladas con los participantes) y la experiencia colectiva generada, basada en la participación de los miembros del contexto y su relación con su vida diaria. En ese sentido, se *planificó, actuó, observó y reflexionó* de una manera cíclica y transformadora, basada en la espiral de ciclos autorreflexivos que caracterizan la metodología de IAP.

Como marco conceptual y de análisis, se utilizaron la teoría de la actividad y el aprendizaje expansivo de Yrjö Engeström (2009), lo que permitió analizar los componentes, temas, interacciones y procesos que forman parte de la construcción del aprendizaje. También se realizó un análisis a través del hacer y a través de la experiencia del hacer —entendido el hacer como una acción del sujeto y los sujetos que forman parte de un lugar específico—, para permitir una integración más significativa y efectiva de estos colectivos.

Al ser un estudio cualitativo, los recursos instrumentales utilizados fueron tres guiones previamente avalados por especialistas en el tema. El primero, para la observación durante la implementación del proyecto; el segundo, para las entrevistas de los mediadores, y el tercero, para las entrevistas de grupos focales para los jóvenes. Como fuentes de recopilación y análisis de datos se usaron 32 reportes realizados por los mediadores y la investigadora, un diario de investigación con 17 notas de campo, cuatro entrevistas individuales a los mediadores, 8 entrevistas de grupos focales realizado a los jóvenes, 5 sesiones de debate y 28 productos producidos por el grupo (videos, noticias, animación digital, debates). En total, se utilizaron 94 recursos para el análisis de datos.

Se emplearon 21 categorías de análisis, que fueron seleccionadas en dos fases. En la fase inicial, previa a la implementación de las actividades a partir de la investigación teórica de la literatura de los temas de investigación y de los objetivos de cada actividad, se delimitaron unas categorías. En la segunda fase, las categorías se delimitaron dentro del campo empírico del proyecto, a partir del análisis durante el proceso de la implementación de

las actividades así como también de los resultados que fueron mostrados en el momento. En este proceso, enmarcado en la metodología IAP y el análisis de la espiral de ciclos autorreflexivos (Kemmis & McTaggart, 2007), con ayuda de los mediadores y a partir de diálogo con los participantes, se delimitaron las categorías en relación con lo generado en cada sesión o ciclo de estudio.

En la tabla 1 se puede observar el estudio de fuentes de datos por categoría de análisis. Allí se muestra cada categoría de análisis, sus características y el número de incidencias analizadas en cada una de las 94 fuentes para el análisis de datos, las cuales fueron analizadas con el *software* NVivo 10. Como resultado, se obtuvieron 1637 referencias.

Tabla 1. Análisis de incidencias en las fuentes de datos por categorías de análisis.

Categoría de análisis	Subcategorías y niveles	Características de cada categoría	Incidencias - número de referencias mencionadas en las fuentes de análisis de datos
Alfabetización mediática e informacional			
	Uso de herramientas digitales	Saber trabajar con la tecnología, utilización de aplicaciones de edición de video, foto y trabajo con herramienta básica de Office.	83
	Comprensión investigación y análisis crítico de los medios	Saber investigar, autonomía en los medios. Analizar, interpretar, criticar la información y los medios. Comprender las funciones de los medios de comunicación y otros proveedores de información, así como de las Fake News.	45
	Creación y participación en y con los medios	Tener una participación activa a través de la creación de información, recursos audiovisuales y/o propuestas autónomas en los diversos medios de comunicación, tener una participación ciudadana dentro del entorno digital, mediático e informativo.	52
Integración social, pluralismo, resiliencia			
	Comunicación /empatía / asertividad	Forma de interacción y transmisión de mensajes de manera positiva y efectiva, en el cual se genera y se trabaja principalmente una empatía y asertividad entre los participantes y la comunidad.	126
	Respeto y aceptación por las diferencias multiculturales	Ser tolerantes a las diferencias culturales o ideológicas, generar respeto personal, grupal y hacia el entorno. Tener respeto y reconocer la diversidad de la multiculturalidad, incentivar la paz y la no violencia.	118
	Debate colectivo	Saber debatir, exponer ideas u opiniones, saber escuchar y respetar opiniones diferentes.	85
Trabajo en equipo		Colaboración, cooperación grupal.	88
Motivación		Interés, perseverancia y voluntad por parte de los jóvenes en las actividades.	103
Participación activa		Participación e iniciativa en las actividades activamente y realización de propuestas.	108

Libertad de creación		Libertad para realizar actividades y propuestas sin imposición y sin manipulación.	87
Resolución de problemas, autonomía, toma de decisiones		Resolución de los procesos de realización de las actividades en su totalidad con determinación de decisión y autonomía.	66
Pensamiento crítico y reflexivo		Ser reflexivo, analizar y evaluar con conocimiento sólido y con argumentación.	88
Expresión plástica, artística, corporal		Actividades realizadas a través de expresiones plásticas, artísticas o corporales, a partir de dinámicas de arte, dibujo y teatro.	35
Creatividad		Curiosidad e imaginación, ganas de experimentar. Pérdida del miedo a crear o errar para generar cosas o conocimiento nuevo.	66
Expresión personal o colectiva		Saber expresar sentimientos, ideas, opiniones individuales y colectivos. Para comunicar a uno o más personas de manera simple y ecuaníme.	98
Diversión		Toda aquella actividad lúdica o de juego, que resultó divertida y que los participantes disfrutaron y gustaron.	43
Proponer, sugerir, hacer observaciones		Capacidad de dar sugerencias, hacer propuestas futuras, observaciones de las actividades o acciones, tanto por parte de los mediadores como de los jóvenes participantes.	30
Aprendizaje generado			
	Aprendizaje de los jóvenes	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los jóvenes.	139
	Aprendizaje de los mediadores	Generación de aprendizaje individual o colectivo, conocimiento compartido y transformación con los mediadores.	89
Cociencia social y cultural		Conocimientos, información y conciencia pre-adquiridos o adquiridos durante las actividades del contexto y la localidad del proyecto.	47
Interacción entre jóvenes y mediadores		Formato de interacción y relaciones entre los participantes, los mediadores y el investigador.	31
Número total de incidencias			1637

Nota. Se realizó un análisis de cada una de las 94 fuentes de recolección de datos, utilizando 21 categorías de análisis. La tabla muestra el número de incidentes que se refieren a cada categoría, ya sea por los jóvenes, los mediadores o el investigador en cada fuente de recopilación de datos.

Como resultado del análisis de las categorías empleadas y sus incidencias, los jóvenes desarrollaron las principales competencias, habilidades y actitudes, entre las que se destacan:

- Saber usar, comprender, evaluar y analizar contenido informativo y medios.
- Comunicar, generar diálogo intercultural y respeto hacia la diversidad.
- Tener conciencia social y cultural. Reconocer el espacio, el contexto, y reconocerse como parte de él, al igual que la adaptación del individuo en diferentes entornos.
- Ser tolerantes, resilientes, observar y ser críticos. Fomentar la paz y la no violencia.
- Comprender, reconocer y respetar, tanto a sí mismo como al otro y a los otros.
- Comprender y actuar con pluralismo. Aplicar los valores democráticos y fomentar una sociedad más inclusiva.
- Crear participación, reflexión y pensamiento crítico.
- Desarrollar la autoexpresión y la creatividad.
- Crear interacción grupal, trabajo en equipo y resolución de problemas.
- Autoaprendizaje, autoexpresión y autoconocimiento.

Estos resultados mostraron cómo todos pueden crear y actuar en cualquier momento y en cualquier lugar a través de los medios de comunicación e información. Más allá de la inclusión tecnológica, también se logró una Alfabetización Mediática e Informativa, un pluralismo, paz y resiliencia.

Con respecto a la dimensión política, a partir de los aprendizajes generados, los participantes obtuvieron una mayor capacidad de intervención, participación y transformación, como ciudadanos y como actores activos de su entorno derivados de la actividad colectiva y la acción individual.

Durante el proyecto de investigación, fue indispensable aprender a dialogar, a respetar, a dar valor a otras maneras de pensar y sentir. De igual forma, discutir sobre temas por los cuales los jóvenes estaban motivados e

interesados reflejó una consciencia colectiva de las problemáticas actuales. El entendimiento de las desigualdades y conflictos, permitió obtener una visión más amplia de diversas opiniones y realidades.

Los entornos en transformación exigen ciudadanos resilientes y empoderados con los medios de comunicación e información. Es necesario incentivar el diálogo intercultural, para así integrar y generar cohesión social entre las minorías. Es necesaria una educación hacia la solidaridad, la autoconfianza y la resiliencia, para incentivar una visión positiva sobre la diversidad cultural, potenciar los beneficios que podrían desarrollarse colectivamente, para así conseguir vivir juntos en una sociedad con menos odio y menos violencia.

Figura 2. Noticia redactada por dos de las jóvenes participantes, como conclusión y opinión de las actividades.



Incentivar y empoderar a los jóvenes para que sean actores y sujetos sociales que participen y se impliquen en los procesos de cambio social a través de la tecnología es un medio para generar ciudadanía global. Es necesario formar ciudadanos críticos, reflexivos y participativos, pero participativos conscientes, que respeten la diversidad, las diferencias.

Se trata, en síntesis, de entender al otro a través del diálogo, pues como lo mencionó Zygmunt Bauman en entrevista para el diario *El País* de España (Querol, 2016): “El diálogo real no es hablar con gente que piensa lo mismo que tú”.

Referencias

- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. En Illeris, K. (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 53-73). Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 271-330). Sage
- Moreno, A., Costa, A., & Gonçalves, R. (2018). *II Plano Municipal para a Integração de Migrantes da Amadora 2018-2020*. Rede Social Amadora. https://www.cm-amadora.pt/images/INTERVENCAO_SOCIAL/REDE_SOCIAL/PDF/2plano_municipal_integra_migrantes_2018_2020.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2010). *Informe Mundial: Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- Querol, R. de. (2016, 21 de enero). Zygmunt Bauman: “Las redes sociales son una trampa”. *El País*. https://elpais.com/cultura/2015/12/30/babelia/1451504427_675885.html
- United Nations. (2019, 26 de junio). *Stopping hate speech* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/rnbcQT-b8ak>
- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2008, febrero). *Prejudice and discrimination: Barriers to social inclusion* (Social Development Brief 4). https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2018/02/RWSSPolicy-Brief-Option-4_6Feb.pdf

La Aldea: una estrategia para acercar a los niños a la realidad nacional

Emmanuel Neisa

Resumen

¿Cómo hablar a los niños de temas difíciles de tratar? Esta ha sido la pregunta clave que ha llevado a ClickArte a construir un conjunto de herramientas pedagógicas para responderla. En este escrito se explica la metodología y el fundamento teórico de las actividades y proyectos que motivan e inspiran las ideas creativas que nacen en ClickArte, y en particular, el proyecto La Aldea, una estrategia pedagógica que busca que niños y adultos entablen conversaciones acerca de las noticias del país, incluyendo temas difíciles. La construcción teórica y crítica detrás del proyecto se resume en un enfoque social, analítico y reflexivo que considera las nuevas formas de comunicación, sus impactos en el desarrollo cognitivo de los jóvenes y su forma de reestructurar las relaciones humanas. De esta manera, ClickArte espera contribuir a la construcción de diálogos sociales más comprensivos, más empáticos, más colaborativos.

Palabras clave: diálogo, herramientas pedagógicas, comunicación, La Aldea

Introducción

Esta es la historia de cómo nació el universo de *La Aldea* —inspirado en la novela *Animal Farm* de George Orwell—, un mundo imaginario en el que conviven tortugas, zarigüeyas, puercoespines, tapires y otras especies, que se convirtió en una metáfora de los países latinoamericanos, sus personajes, sus luchas y sus conflictos. Así, *La Aldea* es una radiografía de nuestras sociedades, de la forma en la que nos organizamos y de la manera en la que enfrentamos nuestros problemas.

¿Cómo contar en las aulas la historia de un país tan convulsionado como Colombia? ¿Cómo abrir espacios de diálogo en una sociedad polarizada? ¿Cómo hacer para que los niños se interesen en las noticias del país?

Estas preguntas fueron nuestro punto de partida para la construcción de nuevas formas de abordar la realidad nacional en las escuelas y colegios. El reto era acompañar a los docentes en la generación de diálogos sobre temas difíciles de tratar, en un país que todavía no ha superado el conflicto y en el que las conversaciones sobre asuntos públicos y políticos terminan muchas veces agravando las diferencias.

Entrar a las instituciones educativas para solucionar esta problemática significaba llegar con herramientas novedosas, que pudieran establecer diálogos de manera segura y que, a su vez, fueran los catalizadores de nuevas reflexiones sobre la vida en comunidad y la resolución de conflictos. Por eso, *La Aldea* necesitaba ser una ficción que, basada en la realidad, nos permitiera acercarnos a las mentes de los más jóvenes y así promover en ellos tanto el pensamiento crítico como el creativo, e impulsarlos, de este modo, a observar, analizar, evaluar y repensar sus vidas y sus entornos.

A través de los personajes y las situaciones que allí suceden, más de 37.000 estudiantes y 400 docentes en Colombia y México (solo en 2019) han podido abrir conversaciones sobre la historia reciente de su país y los problemas que aquejan a sus comunidades. Esto ha permitido que en las instituciones educativas se promueva también la creatividad como una manera de hacer frente a los conflictos y de interpretar las dinámicas actuales de este nuevo mundo digital e hiperconectado.

Para entender cómo una tortuga puede ser la voz de la razón y un puercoespín el insurgente más apasionado, primero debemos comentar de dónde vienen estos personajes, cómo llegaron a tener una voz y de qué manera esa voz resultó ser más fuerte en las aulas que cualquier otro libro viejo de historia. Por eso se presenta aquí un breve relato de cómo la

agencia de pedagogía ClickArte nos muestra a Latinoamérica y sus difíciles historias a punta de animales, juegos, conversaciones, viajes, situaciones y, sobre todo, mucha imaginación.

El reto de explicar la realidad nacional a niños y jóvenes

Una difícil realidad política y social

Colombia viene siendo protagonista de un conflicto armado por al menos los últimos 50 años. Según datos publicados por Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) en 2018, hasta entonces el conflicto había dejado 262.197 muertos (en su mayoría población civil), 80.514 desaparecidos, 15.687 víctimas de violencia sexual, 37.094 víctimas de secuestro y cerca de 17.804 menores de 18 años reclutados (Romero, 2018). Además, según cifras de La Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), para el 2020 ya eran 7,7 millones de personas internamente desplazadas desde 1985. De esta manera, después de más de cinco décadas de guerra, violencia y miedo, el drama social y emocional persiste generación tras generación y en muchas poblaciones del país el dolor ha dado paso al silencio y al olvido.

Así pues, abordar temas acerca del conflicto colombiano presenta múltiples retos, no solo por sus variadas causas y consecuencias, sino también porque, como tal, este no ha finalizado por completo, y el resentimiento y el miedo persisten en muchos de los territorios del país. Por esta razón, era necesario hablar del conflicto desde una perspectiva de empatía; de ahí que la ficción se haya presentado como el medio perfecto para lograrlo.

Desinterés sobre temas públicos y políticos

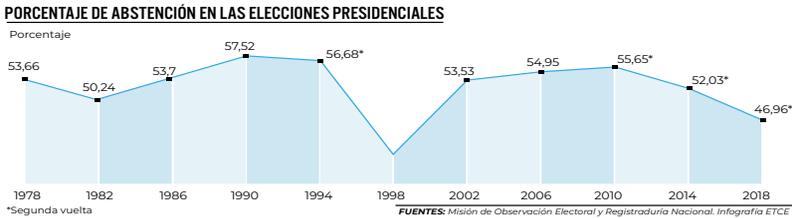
Después de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC en noviembre de 2016, nuevas demandas sociales han surgido, y temas como la lucha contra la corrupción, la protección del medio ambiente, la migración venezolana y la educación adquirieron relevancia en la agenda del país. Sin embargo, las cifras indican que el colombiano común se interesa poco por participar en el debate sobre la realidad pública y política.

Según la Encuesta Mundial de Valores (como se citó en Silva, 2014):

Solo el 6,7 por ciento de los colombianos consideran que la política es muy importante en sus vidas, mientras que el 56,6 por ciento reconoce que no le importa en absoluto. De igual manera, el 93,3 por ciento de los colombianos encuestados no es miembro de ningún partido político y sólo el 3,3 corresponde a miembros activos. (p. 123)

Esto quiere decir que a más de la mitad de los colombianos no le interesa saber ni conocer o, siquiera, analizar la política. Una cifra bastante desfavorable que, evidentemente, concuerda con la elevada abstención electoral que por décadas se ha venido presentando en el país (ver figura 1).

Figura 1. Porcentaje de abstención en las elecciones presidenciales



Nota. Tomada de “El nivel de participación se mantuvo en la segunda vuelta presidencial”, 17 de junio de 2018. El Tiempo (<https://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/presidenciales/nivel-de-participacion-en-la-segunda-vuelta-presidencial-231914>).

Asimismo, la mayoría de los colombianos, para acceder a la información, eligen los medios de comunicación más comunes, como la radio y la televisión, y, por tanto, no investigan ni analizan más allá de la noticia, que en algunos casos puede ser sensacionalista. una investigación de Kantar IBOPE Media (como se citó en “La televisión, el medio más consumido por la población escolarizada del país”, 2018), entre la población que tuvo estudios hasta básica primaria, la televisión “es el medio predilecto, con un 100 % de penetración; seguido de la radio, con un 89 %, y la prensa, con un 64,8 %.

El reto, entonces, no es únicamente hablar de temas como la participación política y ciudadana con los niños y jóvenes, sino también transmitir la importancia de esta y propiciar reflexiones acerca del impacto de la historia política en los acontecimientos que han conmovido al país. Por ello, la historia de La Aldea comienza con las elecciones para líder, y el núcleo de la mayoría de las situaciones gira alrededor de los derechos y deberes que tenemos como ciudadanos. Además, cada capítulo hace

énfasis en una temática de la agenda nacional, como la corrupción, los bienes públicos, la migración, la xenofobia, el acceso al sistema de salud, la importancia de la educación, entre otras. Así, se garantiza que las personas vuelvan a hablar de política, sin que esta se convierta en un tema tedioso o conflictivo, incluso dentro de las familias, y que, por ende, se abra camino al debate y al diálogo sobre estos asuntos tan importantes.

La historia reciente y el currículo nacional

En Colombia, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), introducida por el entonces presidente César Gaviria estableció, en su artículo 23, que la materia de Historia desaparecía como individual y pasaba a ser parte del paquete del área de Ciencias Sociales¹. Es decir, que tendría que enseñarse y compartir tiempo de estudio junto con otras materias como geografía, constitución política y democracia. De ahí la dificultad que hay las aulas de clase para conocer a fondo la historia nacional; puesto que, con el tiempo, dejaron de aprenderse puntualmente los temas históricos y se hizo énfasis en las otras áreas de las ciencias sociales.

Por consiguiente, en la actualidad, el currículo nacional no cuenta con una cátedra específica que se dedique a temas relacionados con la historia del país, y aunque recientemente se ha debatido sobre la inclusión de dicha cátedra, todavía no se ha podido llegar a un acuerdo al respecto. Entonces, ¿cómo se habla de historia cuando en el currículo nacional esta no es una prioridad?²

La Aldea, al estar basada en las noticias del país, nos impulsa a conocer la historia nacional y fomenta la investigación y el análisis en cada uno de sus capítulos. En la primera publicación, que se realizó a través del diario *El Espectador*, los fascículos venían acompañados de actividades pedagógicas para poner en práctica en el aula o en la casa, lo que permitió

1 "Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios, son los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales: historia, geografía, constitución política y democracia". (Ley 115 de 1994, art. 23).

2 Nota de los editores. A partir de 2020, la cátedra se reincorporó en el currículo. A pesar de las dificultades que hubo para que se incluyera, su implementación se deriva de la Ley 1874 de 2017, "Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones".

el envío masivo de materiales educativos. Así, La Aldea fue concebida, desde el inicio, como una estrategia de pedagogía que diera respuesta a las necesidades y retos de la educación en Colombia; sobre todo, si se tiene en cuenta que en muchas escuelas se les brindan pocos materiales y recursos a los docentes para dinamizar sus clases. La idea era innovar utilizando el periódico como vehículo para llegar a las instituciones, a las aulas y, por supuesto, a los niños.

Ir más allá de la cámara de eco: acercar las distintas orillas

En acústica, una cámara de eco es un lugar en donde los sonidos se amplifican y generan reverberación. De manera análoga, en los medios de comunicación, se habla de una cámara de eco cuando nos encontramos con una comunidad o una situación en donde las creencias y opiniones se repiten, reverberan y se amplifican por la ausencia de opiniones divergentes. En una situación de cámara de eco, las personas dialogan únicamente con personas que piensan igual que ellas, y buscan información que confirma y refuerza sus creencias. Así, se producen sesgos confirmatorios y falsas noticias, a la vez que se incrementan la polarización y el extremismo político o religioso. Las redes sociales han fomentado la creación de cámaras de eco, puesto que el algoritmo que las riges determina que solo veamos el contenido de los usuarios que se parecen a nosotros y comparten nuestros gustos. Como consecuencia de ello, las comunidades cerradas se informan siempre a través de los mismos canales y no tienen oportunidad de conocer otros puntos de vista.

Ahora que estamos todos hiperconectados, a pesar de los beneficios que esto ha traído, también se ha generado un mayor peligro de desinformación. Las divisiones políticas e ideológicas se multiplican cuando las colectividades se cierran sobre sí mismas o cuando discutimos solo con aquellos que piensan como nosotros. Esto nos lleva a una mayor división y a una creciente polarización que dificulta el diálogo y la construcción de una comunidad activa, tolerante y valoradora de la diversidad.

De este fenómeno hemos tenido varios ejemplos recientes. Entre ellos, los referendos por el *brexit*, en el Reino Unido, y el plebiscito por la paz, en Colombia. Estas fueron situaciones de alta división política y social, exacerbada por las comunidades cerradas, la falta de diálogo y la desinformación en las redes sociales.

Pero no es solo la división lo que debemos enfrentar, sino el cómo construir sobre estas divisiones. En consecuencia, la segunda temporada de

La Aldea, que circuló con *El Espectador* en septiembre, octubre y noviembre de 2019, fue pensada como un antídoto contra la polarización. Las ocho historias que la componen están inspiradas en situaciones de la vida real y en la manera en la que diversos países lograron superar sus conflictos internos y abrir espacio para el diálogo y la cohesión. Igualmente, cada una de ellas explora temas fundamentales sobre la actualidad de Colombia y se convierte en una excusa para fortalecer el hábito de la escucha y la conversación en niños y adultos. Es así como buscamos provocar conversaciones en las que niños y adultos puedan abrirse a la opinión del otro, cuestionar sus certezas y, por qué no, cambiar de parecer.

Capturar la atención en tiempos de Instagram, Pixar y Facebook

Actualmente, la atención es un bien escaso, y la monetización de nuestra capacidad de estar atentos, por parte de las redes sociales y la publicidad, ha provocado una competencia creciente por nuestro tiempo. Consideremos que son 2,5 quintillones de bytes los que se generan cada día en torno a la información que circula en nuestras pantallas (Marr, 2008). De ahí que los niños y adolescentes sean particularmente vulnerables a esta ola permanente de información, que se traduce en imágenes, videos y juegos, y que modifica radicalmente la manera en la que organizamos nuestro diario vivir. Como bien apunta el estudioso ecuatoriano Franco Crespo (2013, p. 109), “el tiempo que los jóvenes dedican a los medios ha ido cambiando históricamente”. Para ilustrarlo, este autor presenta datos del caso de los Estados Unidos:

Mientras que en la década de los treinta, en Estados Unidos se les dedicaban cerca de diez horas por semana a la radio y el cine, ya en los años setenta los niños en edad de asistir a la escuela veían 2,3 horas de televisión por día; en la época de los noventa, los niños de 8 a 18 años estaban expuestos a los medios 7 horas 29 minutos por día; llegando al inicio del nuevo siglo a sumar 10 horas 45 minutos por día. (Lucas et al., 2011, como se citaron en Franco Crespo. 2013, p. 109).

Esta sobrecarga mediática viene con sus propios efectos nocivos en el desarrollo cognitivo de los jóvenes. Por ejemplo: la baja capacidad de atención; la escasa habilidad para retener información; la fácil distracción, que limita la comprensión, y la incapacidad de priorizar actividades y tareas (Marois & Ivanoff, 2005; Strayer & Drews, 2004).

Según un estudio de RescueTime —una aplicación que monitorea el uso del teléfono— citado por (Matei, 2019), las personas utilizan el celular un promedio de 3 horas y 15 minutos, y lo miran al menos 58 veces al día. Esto significa que, al estar constantemente expuestos a los dispositivos electrónicos, la multitarea se convierte en un común denominador. Al respecto, David E. Meyer —científico del Laboratorio para el Estudio del Cerebro, la Cognición y la Acción (Brain, Cognition and Action Laboratory) de la Universidad de Michigan— afirma que “la multiplicidad de tareas hace que uno avance más lento, y multiplica la posibilidad de cometer errores. [...] Las interferencias y las interrupciones disminuyen la capacidad de asimilar la información” (como se citó en Lohr, 2007, párr. 6).

Según el psicólogo estadounidense Michael Posner (como se citó en Fúnes & Lupiáñez, 2003, p. 260), “podemos distinguir tres funciones atencionales: orientación espacial, alerta y control cognitivo”. Por otra parte, afirma Posner, la atención es un sistema que puede ser desarrollado y entrenado y es susceptible a influencias externas o ambientales; sin embargo, la multitarea termina siendo muy difícil para nuestro cerebro, porque lo que hacemos en realidad es pasar rápidamente de una tarea a otra sin dedicar nuestra verdadera atención a ninguna.

Por lo tanto, en cualquier ámbito educativo, se convierte en un reto mantener la atención, a pesar de la multitarea, tan común en los niños y jóvenes. Para asumir tal reto, es necesario contar con piezas pedagógicas creativas que cultiven la atención y estimulen el control cognitivo del que Posner nos habla. Asimismo, resulta fundamental motivar en los niños y jóvenes el desarrollo del pensamiento crítico, para que, de esta manera, sean usuarios activos y críticos de las redes y no meros consumidores pasivos. Es preciso, entonces, crear caminos y tener sistemas que permitan generar un entendimiento profundo de la información y de cómo esta se transmite. Sembrar desde las aulas la curiosidad por entender y debatir la información permitirá que el estudiante pueda discernir entre cuál información es útil y cuál no, cuál es fiable y cuál no.

La Aldea: un detonador de conversaciones

Así pues, tentados por la posibilidad de exponerles a los niños y jóvenes de Colombia la historia del país y de presentarles a los docentes la oportunidad de construir una ciudadanía activa y consciente, nacieron estas historias y personajes que llevan al mundo de los niños conceptos del mundo de los adultos y que dan paso al debate y al diálogo sano y creativo, tanto dentro del aula como al interior de las familias.

¿Cuál es el poder de las historias?

Contar historias está tan ligado a la existencia del ser humano como caminar erguido. Desde la época de las cavernas, narrar relatos era una actividad imprescindible para el hombre, pues aseguraba su supervivencia. Esto se debe a que siempre hemos aprendido y transmitido conocimiento a través de las historias. Asimismo, cuando pensamos en nuestras vidas, lo que siempre recordamos son historias y, cuando tenemos que contar a los demás aquellas situaciones que hemos vivido, siempre lo hacemos como si estas fuesen un cuento, una aventura o una tragedia. Solo así logramos que quienes nos escuchan vivan, como si fuera en carne propia, lo que nos sucedió, y que, si somos lo suficientemente afortunados, rían con nosotros o incluso lloren a nuestro lado. El poder de las historias recae precisamente en eso, en su habilidad para conectar con nosotros desde un nivel emocional. De ahí que el elemento fundamental de una buena historia sea el conflicto universal: la soledad, la rabia, la envidia, la ira, los celos, el amor imposible, etcétera, emociones que hacen parte de nuestra indistinguible humanidad.

La ficción es una actividad enteramente humana. Tal como lo afirma Jorge Volpi, escritor mexicano, en su libro *Leer la mente: el cerebro, el arte y la ficción* (2011):

El arte no puede sino perseguir una meta más ambiciosa. [...] Ayudarnos a sobrevivir y más aún, hacernos auténticamente humanos [...] Porque el arte, y en especial el arte de la ficción, nos ayuda a adivinar los comportamientos de los otros y a conocernos a nosotros mismos. (p. 13)

Por eso, vimos en la ficción la herramienta fundamental para crear una estrategia pedagógica que no solo acercara a los niños y a los jóvenes a la realidad del país, sino además los motivara a pensar críticamente y a utilizar la imaginación como una manera de resolver dificultades. La Aldea nace, entonces, como un lugar seguro para explorar temas difíciles, para darle la vuelta a los prejuicios y entender la realidad desde múltiples perspectivas.

Asimismo, generar conversaciones desde el marco de la ficción nos permitía reflexionar sobre los contextos reales sin caer en la polarización o en la politización, así como proteger a las comunidades educativas en zonas de conflicto.

El uso de la metáfora y las historias como espejos

Como se mencionó anteriormente, el poder de las historias se basa en su capacidad para conectar con nosotros emocionalmente. Sin embargo, detrás de esa afirmación se esconde una razón mucho más importante del porqué las historias nos competen tanto como humanos. Las historias son los espejos que tenemos para comprender la realidad. Por esa razón, cuando leemos una ficción estamos obligados a habitarla, a experimentar, en carne propia, lo que el personaje siente y a escuchar sus pensamientos y opiniones, como si estos vinieran desde nuestra propia cabeza. En otras palabras, el poder —y el gran valor— de la ficción, y de las historias, es su habilidad para promover en nosotros capacidades empáticas. Como bien lo afirma Volpi:

Leer cuentos y novelas no nos hace por fuerza mejores personas, pero estoy convencido de que quien no lee cuentos y novelas —y quien no persigue las distintas variedades de la ficción— tiene menos posibilidades de comprender el mundo, de comprender a los demás y de comprenderse a sí mismo. Leer ficciones complejas, habitadas por personajes profundos como tú y como yo, como cada uno de nosotros, impregnadas de emoción y desconcierto, imprevisibles y desafiantes, se convierte en una de las mejores formas de aprender a ser humano (Volpi, 2011, p. 17).

Así pues, no podemos conocernos realmente a nosotros mismos sin vernos en otros ojos. Necesitamos de un tercero, de un reflejo, para entendernos. No podríamos conocer cómo es nuestro rostro sin un espejo, o sin alguien que lo describa. Lo mismo nos pasa como sociedades: necesitamos espejos para comprendernos, para poder observarnos, en nuestras cualidades y en nuestros defectos. Las historias de La Aldea funcionan como espejos en los cuales docentes y estudiantes se observan y comprenden la complejidad de su naturaleza como humanos: todos somos en algún momento Arnulfo, la zarigüeya tramposa, o Paco, el puercoespín que se enoja con facilidad, y eso no quiere decir que estemos excluidos de también ser Carmen, la osa conciliadora, o Lorena, la tortuga líder pacífica.

De eso están compuestas las buenas historias, de personajes complejos que nos ayudan a entender que el mundo no es blanco o negro y que nosotros tampoco lo somos. Que no podemos dividirnos solamente en buenos o malos y que nuestro existir está conformado por tonos y texturas que nos hacen diversos. Es en la comprensión de esa diversidad donde se encuentra nuestro potencial.

El escritor dominicano Junot Díaz, cuyo trabajo se centra en la experiencia de los inmigrantes en Nueva Jersey, señala con acierto que si queremos convertir a un ser humano en un monstruo, lo único que tenemos que hacer es negarle a nivel cultural cualquier reflejo de sí mismo (por eso, los vampiros no pueden verse en un espejo), y que si algo ha inspirado su trabajo, ha sido precisamente eso, la posibilidad de crear espejos para quienes no se sintieran representados en las historias:

Y parte de lo que me inspiró, fue este profundo deseo de que antes de morir, haría un par de espejos. Que haría algunos espejos para que los niños como yo pudieran verse reflejados y no sentirse tan monstruosos por eso” (Junot Díaz, como se citó en Donohue, 2007).

Al vernos reflejados en las historias, podemos pensarnos mejor y entendernos más profundamente. Lo mismo pasa con los problemas sociales que suceden en La Aldea: la corrupción allí no es tan lejana de la corrupción en nuestro cotidiano, ni de la que leemos en los titulares de los periódicos. De este modo, La Aldea es un universo que funciona como un espejo de lo que somos como latinoamericanos.

Los personajes

Los personajes de La Aldea buscan recrear la vida en comunidad, reflejando cada uno características y opiniones diversas. Cada personaje fue creado con un propósito específico, con el fin de que los niños puedan adentrarse en su personalidad y pensar en la forma como actúan y reaccionan ante determinadas circunstancias. Si bien los personajes evolucionan a lo largo de los capítulos, tienen características que los definen y que permiten reconocerlos a lo largo de las historias. A continuación, se presenta una breve descripción de los personajes principales.

- *Lorena*, la tortuga, es la líder de La Aldea. Se encarga de tomar las decisiones más importantes y es respetada por la mayoría de los animales, pero es lenta y actúa con poca eficacia.
- *Arnulfo* es una zarigüeya ágil e inteligente. Recurre constantemente a la trampa, evade las reglas y rompe los compromisos. Su actuación es muchas veces fuente de conflicto en la comunidad.
- *Carmen* es una osa de anteojos amable y honrada que siempre busca ayudar a la comunidad a resolver los conflictos que se presentan. Es soñadora y cree en la educación como motor del cambio y en las soluciones de largo plazo.

- *Paco* es un puercoespín que se indigna fácilmente por las situaciones injustas. Tiene poca paciencia y suele recurrir a la violencia para solucionar los problemas y conflictos a su alrededor.
- *Efrén*, el tapir, es hijo de uno de los fundadores de La Aldea y, por esta razón, cree que es merecedor de privilegios y que tiene más derechos que los demás animales. Es poco empático y siempre busca su beneficio personal.
- *Enrique* es un camaleón muy sensible que difícilmente logra controlar sus emociones. Es noble y generoso; siempre está dispuesto a ayudar a los demás animales.
- *Inés* es una jaiba conflictiva. Siempre está buscando sembrar discordia entre los demás animales. Inventa muchos rumores y es territorial y egoísta.
- *Las gallinetas* siempre andan en grupo y tienen poca capacidad de reflexión. Son muy asustadizas; se dejan llevar por el miedo y por los rumores.

Si La Aldea es un espejo de nuestra realidad, las situaciones y personajes que allí se encuentran son similares a nosotros, los latinoamericanos. Para imaginar La Aldea, revisamos las noticias en los periódicos y en los noticieros durante tres meses, y a partir de ahí creamos la naturaleza de cada uno de los habitantes de La Aldea. Es decir que cada uno de ellos es una especie de arquetipo de la sociedad colombiana y latinoamericana y de los personajes que recurrentemente aparecen en los diarios y la televisión.

¿Cómo los construimos? No quisimos que fueran personajes planos, que fomentaran visiones binarias de la sociedad. Quisimos que fueran complejos (*round characters*), que contuvieran, como todos nosotros, el bien y el mal; que pudieran ayudarnos a entrar en los grises y en los matices, y que permitieran mostrarles a los jóvenes que la realidad es más difícil de entender de lo que inicialmente pensamos. Así, las historias y personajes de La Aldea promueven abordar la realidad desde lo constructivo y lo propositivo y buscan siempre encontrar puntos en común, a pesar de nuestras diferencias.

Las situaciones

Escogimos situaciones que se repiten de manera sistemática, tanto en lo cotidiano como a nivel macro, en las noticias. La idea era que estas situaciones analizadas en La Aldea se convirtieran en referentes, en ventanas para analizar el mundo. Que, de alguna manera, los ocho temas de cada una de las historias sirvieran para abrazar la mayor cantidad de realidad posible. Como se puede observar en la tabla 1, los temas escogidos reflejan la situación nacional y cada uno de ellos constituye un reto para el país.

Tabla 1. Las historias de La Aldea

Historia	Resumen	Valores/ competencias principales	Tema país
1. Los favores de Arnulfo	La zarigüeya protagoniza un escándalo de corrupción en La Aldea, ligado a la distribución de alimentos.	La honestidad	La falta de transparencia en la gestión de bienes públicos y la corrupción
2. Los privilegios de Efrén	El tapir desvía un río y vierte sus desechos en él para mejorar su calidad de vida, afectando a los demás animales.	La igualdad de derechos	El acceso a los bienes y servicios públicos y la lucha contra los privilegios
3. El equipo de Carmen	Los animales de La Aldea organizan la competencia deportiva anual, en la que se dan cuenta de las habilidades de cada uno.	La valoración de la diferencia	La necesidad de trabajar en equipo con personas diferentes
4. La llegada de Enrique y sus amigos	Tres nuevas familias de animales llegan a La Aldea después de una calamidad. El encuentro con los residentes presenta retos para todos.	El manejo de las emociones y la empatía	Los estigmas y los prejuicios
5. Los desafíos de Lorena	Los nuevos animales buscan encontrar su lugar en La Aldea, pero acomodarlos e integrarlos no será fácil para los demás.	La empatía y la solidaridad	La lucha contra la segregación social y la discriminación
6. El malestar de Paco	Una epidemia afecta a varios animales de La Aldea y se desata una crisis por el acceso a las plantas medicinales.	La igualdad de derechos	El acceso al sistema de salud
7. El sueño de los búhos	Carmen, la osa de anteojos, impulsa una reforma a la educación que involucra a toda la comunidad.	La imaginación	La importancia de la educación
8. Elecciones en La Aldea	Se organizan unas elecciones en La Aldea y las tensiones crecen entre los animales.	El diálogo y el respeto por las opiniones diversas	Las elecciones y el plebiscito

Las actividades

Así como la historia es un espejo, las actividades que acompañan las cartillas de La Aldea funcionan como conectores entre la historia y la realidad. Son ese puente que se teje entre los dos mundos y que nos permite ver más allá del cuento, para reflexionar en torno a los retos y desafíos que constantemente enfrentamos en nuestro día a día.

De esta manera, las conexiones que se tejen entre la ficción, lo cotidiano y la realidad local permiten que los estudiantes reflexionen sobre sus comunidades y se hagan preguntas sobre temas importantes para el país.

Cada capítulo viene acompañado de una serie de preguntas y actividades con las cuales se pretende que los niños puedan profundizar sobre el contenido de las historias. Después de afianzar su reflexión sobre cada una de las ellas, se busca que los niños puedan conectar la temática con su cotidiano y el de su comunidad y, finalmente, iniciar una reflexión más amplia sobre el país. Por esta razón, cada capítulo contiene tres tipos de actividades, que responden a tres objetivos diferentes (tabla 2).

Tabla 2. Actividades y objetivos de La Aldea

	1	2	3
Tipo de actividad	Actividades de comprensión de lectura	Actividades de reflexión personal	Actividades sobre las noticias del país
Ámbito de reflexión	Las historias de La Aldea	El niño y su cotidiano	La comunidad / el país
Objetivo	Identificación de una situación y problemática en La Aldea	Conexión con temas y situaciones cotidianas del niño.	Reflexión sobre una temática de país a partir de la búsqueda de noticias y artículos de prensa.

Las actividades que contiene La Aldea son variadas. Esto permite que los niños utilicen sus diferentes habilidades, ya que tienen que reflexionar, escribir, dibujar, colorear e investigar, mientras trabajan los ámbitos cognitivos, emocionales y comunicacionales.

El futuro de La Aldea

Desde el 2018, año en el que nació este proyecto, La Aldea se ha ido convirtiendo en un universo transmedia en el que las historias, los personajes y las actividades se entrelazan con títeres, muñecos, juegos y audiolibros, para crear toda una atmósfera de creación, diversión y aprendizaje. Ahora, después de haber triunfado como estrategia pedagógica en torno a la educación de competencias de lenguaje, ciencias sociales y ciudadanía, La Aldea busca dar el gran paso hacia la formación de habilidades de pensamiento matemático en los niños y jóvenes. Creemos que el poder de la ficción es tal que incluso puede ayudarnos a comprender mejor el mundo de los números.

Asimismo, en los próximos años los personajes de La Aldea harán su debut en la televisión y el cine. Lorena, la tortuga; Carmen, la osa de anteojos; Paco, el puercoespín, Efrén, el tapir, entre otros, estarán cada vez más cerca de los niños y jóvenes de Latinoamérica y se encargarán de brindar contenido pedagógico y didáctico de calidad, con el que puede trabajarse en las familias y las aulas.

Conclusiones

Gracias a las estrategias implementadas, desde la ficción, las historias, el vínculo directo con las emociones del lector y las metáforas, hemos podido crear un mundo que, dirigido por animales, comparte y recrea las preocupaciones más humanas. Con La Aldea, de la mano de las experiencias y reflexiones que a partir de ella, se han ido forjando nuevas perspectivas, proyectos y grupos.

Al obtener los distintos puntos de vista sobre un mismo tema, la reflexión y el análisis se enriquecen y pasan a ser los protagonistas. Por eso, lograr la conversación sobre temas complejos en contextos sensibles es una recompensa, pero construir diálogos con un enfoque crítico es una recompensa aún más grande. En ClickArte hemos logrado distinguir entre una discusión sin escucha mutua y un verdadero diálogo de entendimiento, en el que personas con diferentes perspectivas, visiones, mundos, hacen un esfuerzo consciente por ponerse en el lugar del otro. Es este último el que usamos, como ejercicio permanente para enseñar y construir, tanto en las aulas como fuera de ellas.

Referencias

- Donohue, B. (2009, 21 de octubre). Pulitzer Prize-winning author Junot Díaz tells students his story. *Nj.com*. https://www.nj.com/ledger-live/2009/10/junot_diazs_new_jersey.html
- Franco Crespo, A. (2013). El uso de la tecnología: determinación del tiempo que los jóvenes de entre 12 y 18 años dedican a los equipos Tecnológicos. *RIED*, 16(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.16.2.9908>
- Fúnes M. & Lupiáñez J. (2003). La teoría atencional de Posner: una tarea para medir las funciones atencionales de orientación, alerta y control cognitivo y la interacción entre ellas. *Psicothema*, 15(2), 260-266.
- Lohr, S. (2007, 25 de marzo). Slow down, brave multitasker, and don't read this in traffic. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2007/03/25/business/25multi.html>
- Marois R., & Ivanoff J. (2015). Capacity limits of information processing in the brain. *Trends in Cognitive Science*, 9(9), 415.
- Marr, B. (2018). How much data do we create every day? The mindblowing stats everyone should read. *Forbes*, 21, 1-5.
- Matei, A. (2019, 21 de agosto). Shock! Horror! Do you know how much time you spend on your phone? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2019/aug/21/cell-phone-screen-time-average-habits>
- El nivel de participación se mantuvo en la segunda vuelta presidencial. (2018, 17 de junio). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/elecciones-colombia-2018/presidenciales/nivel-de-participacion-en-la-segunda-vuelta-presidencial-231914>
- Romero, C. (2018, 2 de agosto). 262.197 muertos dejó el conflicto armado. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/262-197-muertos-dejo-el-conflicto-armado/>
- Silva, S. (2014). Polarización política: superando mitos y aceptando realidades. *El Esfritense*, (106), 122-139.
- Strayer, D. L., & Drews, F. A. (2004). Profiles in driver distraction: effects of cell phone conversations on younger and older drivers. *Human Factors*, 46(4), 640-649. <https://doi.org/10.1518/hfes.46.4.640.56806>
- La televisión, el medio más consumido por la población escolarizada del país. (2018, 31 de enero). *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/tendencias/los-medios-que-consumen-los-colombia-nos-segun-su-nivel-de-educacion-513793>
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente: el cerebro, el arte y la ficción*. Penguin Random House.

Autores

- **Tomás Durán Becerra.** Doctor en comunicación y periodismo por la Universidad Autónoma de Barcelona, máster en periodismo y comunicación por la UAB, máster en información y comunicación por el Instituto Francés de Prensa de la Universidad de París II y politólogo por la Universidad del Rosario. Es miembro de la red UNITWIN para la MILID de UNESCO Y UNAOC, de la Digital Communication Network (DCN) y de Alfamed. Es un investigador con amplia experiencia en políticas educativas, tecnológicas y de Alfabetización Mediática e Informacional. Consultor en educación, ciencia, tecnología e innovación. Es el director de investigación del Parque Científico de Innovación Social - PCIS, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Colombia.
- **Gerardo Machuca Téllez.** Doctor en educación. Investigador con amplia experiencia en el campo de la educación y la innovación pedagógica y curricular. Es el director de la Escuela de Educación e Innovación, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia.
- **Cristina Fernández-Rovira.** Profesora de la Facultad de Empresa y Comunicación de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Periodista por la UAB y Politóloga por la UNED. Es máster en Conflictología (especialidad en Conflictos Sociopolíticos, Armados y Gestión de Crisis) por la UOC, máster en Integración Europea (UAB), y Doctora en Sociología y Antropología por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado estancias de investigación en la Universitat de Vic y en el Centre Émile Durkheim, de la Université de Bordeaux y Sciences Po Bordeaux (Instituto de Estudios Políticos). Sus líneas de investigación se centran en la economía de la atención, el estudio crítico de las redes sociales y la evolución de los sistemas socialdemócratas en Europa.
- **Santiago Giraldo-Luque.** Profesor agregado y Coordinador del Grado de Periodismo de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Ha sido Coordinador del Máster en Periodismo e Innovación en Contenidos Digitales, del Máster en Investigación en Comunicación y Periodismo y del Máster en Comunicación y Educación de la UAB. Es doctor en Comunicación y Periodismo, Máster en Periodismo y Máster en Comunicación y Educación por la UAB. Es graduado de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia. Ha publicado más de 60 artículos, capítulos y libros académicos derivados de investigaciones sobre las redes sociales, la economía de la atención, la evolución del periodismo en el ámbito digital y el uso de internet, y las redes sociales para promover la participación política y la movilización social en el siglo XXI.

- **Alexander Montealegre.** Docente Dirección Nacional de Investigaciones Corporación Unificada Nacional de educación Superior CUN. Investigador con amplia experiencia en la investigación social, el análisis sociológico y los sistemas educativos. Politólogo de la Universidad Nacional y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital, Maestría en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos.
- **Carlos Alberto Mendes Lima.** Coordinador del Núcleo de Educomunicação de la SME/SP. Estudió Letras en la Universidad de Cruzeiro do Sul, y es especialista en educomunicación por la Universidad de São Paulo. Ganador de *The Global Media and Information Literacy Awards 2020* otorgado por la UNESCO en reconocimiento por su programa educativo *Imprensa Jovem*.
- **Isabel Pereira dos Santos.** Formadora del Núcleo de Educomunicação de la Secretaría Municipal de educación de São Paulo – SME/SP. Doctora en educación por la Universidad de São Paulo, maestre en comunicación por la USP.
- **Maria Salete Prado Soares.** Formadora de la Secretaría Municipal de Educação. Formada en Letras por la Universidad de São Paulo y en comunicación social por la FAAP. Maestra en ciencias de la comunicación por la ECA/USP.
- **Janneth Trejo-Quintana.** Doctora en Ciencia Social con mención en Sociología por El Colegio de México. Maestra en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.
- **Estrella Luna Muñoz.** Licenciada en Artes Visuales y diplomado en Innovación Educativa en México (UNAM), con un Máster en Producción Artística en Valencia España (UPV), y un doctorado en educación con las tecnologías de información y comunicación en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa (UL) en Portugal. Actualmente está adscrita a la Escola Técnica Profissional da Moita / Amarana Academy, Portugal.
- **Emmanuel Neisa.** Politólogo de Sciences Po Paris. Emprendedor digital y educador. Director y cofundador de Click Arte, un laboratorio de aprendizaje especializado en el diseño y la implementación de estrategias de educación para gobiernos, organizaciones internacionales e instituciones educativas.