

MONOGRÁFICO

# Cultura digital y prácticas creativas en educación

*Juan Freire (coord.)*

## Sumario

Presentación

*Juan Freire (coord.) 2*

1. Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios,  
*por Aníbal de la Torre Espejo 7*
2. El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital,  
*por Tíscar Lara 15*
3. Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura,  
*por Enrique Dans 22*
4. La ineducación del tecnólogo,  
*por Jim Groom y Brian Lamb 31*
5. Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos,  
*por Alejandro Gustavo Piscitelli 43*

## PRESENTACIÓN

# Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»

*Juan Freire (coord.)*

*Profesor titular de la Universidad de A Coruña*

## Sociedad red y cultura digital

La irrupción de la tecnología digital en general y de Internet en particular, en los últimos años, ha provocado cambios extraordinariamente relevantes en nuestra sociedad, configurando lo que podríamos definir como un nuevo paradigma cultural. Se han modificado los comportamientos individuales y los modelos organizativos y, especialmente, aquellos procesos que afectan a la producción, distribución y uso de conocimiento y, por tanto, a la comunicación. En estos cambios es muy importante el papel de la tecnología digital dado que, por una parte, reduce los costes de comunicación y producción de conocimiento y, al tiempo, Internet incorpora en su propio diseño el modelo organizativo en red. Es la interacción de ciudadanía, organizaciones y tecnología la que configura la sociedad red.

La educación, como proceso basado en conocimiento, comunicación e interacciones sociales se ha visto afectada de forma radical por la emergencia de la cultura digital que ha transformado a sus actores, profesores y estudiantes, provocando la necesidad de cambios en las propias instituciones educativas. Este número monográfico sobre «Cultura digital y prácticas creativas en educación» pretende desarrollar un análisis de las prácticas creativas y colaborativas digitales centrándonos en los usos de la web 2.0 y sus evoluciones tecnológicas y sociales en la educación. Esta transformación supone un reto esencial dado que, a pesar de que vivimos ya en una sociedad red, siguen existiendo muchos espacios, que afectan a una parte de los ciudadanos –y de las elites que gobiernan nuestras instituciones– «desconectados» que desconocen la naturaleza de estos cambios y, como consecuencia, manifiestan en muchos casos temores y resistencias a esta transformación.

Pero, además, este proceso de cambio es multidimensional y, así, mientras las instituciones tradicionales intentan, con mayor o menor éxito, integrar tecnologías, una parte de la comunidad educativa explora ya nuevos caminos al margen de las instituciones al entender que no nos enfrentamos sólo ni principalmente a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural en que la tecnología actúa como facilitadora, al tiempo que permite a los actores implicados independizarse en gran medida de las estructuras organizativas convencionales (que en muchas ocasiones actúan como barreras para la colaboración). Por tanto, coexisten, en muchas ocasiones de modo conflictivo, en estos momentos formas convencionales de educación, en las que la tecnología tiene mayor o menor implantación, con otros tipos de modelos radicalmente diferentes al convencional y unas comunidades de práctica empoderadas gracias a la irrupción de la tecnología digital que desarrollan formas de aprendizaje basadas en una actitud «do it yourself» (DIY; «hágalo usted mismo»). Estas actitudes, comunidades y usos de la tecnología son tan antiguos como la propia Internet, pero han vivido un extraordinario desarrollo en los últimos años, a partir de 2003, en paralelo con la explosión de la web 2.0.

## Evolución tecnológica

En las universidades abundaron en la década de 1990 (y continuaron su predominio en los inicios del siglo XXI) los *learning management systems* (LMS) basados en sistemas cerrados que integran diferentes utilidades de gestión de contenidos y personas (estudiantes). Son herramientas disponibles comercialmente y dotadas de numerosas funcionalidades, aunque de difícil aprendizaje. Su propia arquitectura hace muy complicada su adaptación a necesidades específicas fuera de las predefinidas por el propio sistema. Por último, al ser sistemas cerrados, «atrapan» a sus usuarios, que cuando deciden cambiar a otro tipo de plataformas no pueden, en muchos casos, exportar su información o lo hacen con grandes dificultades.

Muchas universidades pasaron, en los últimos años, por varias fases en el uso de los LMS. Inicialmente, muchas intentaron desarrollos propios que tuvieron una vida corta al comprobar la dificultad de mantener un ritmo y calidad de desarrollo comparables a los de comunidades abiertas o iniciativas privadas. Así, por ejemplo, a finales de los noventa, surge el antecesor de Blackboard, WebCT, como una iniciativa comercial que es adoptada por muchas universidades españolas. Pero el elevado coste de este tipo de plataformas hace que muchas universidades en España hayan ido abandonando estos LMS comerciales para utilizar plataformas abiertas y basadas en software libre como Moodle.

Sin embargo, todas las funcionalidades propias de los LMS convencionales pueden ser desarrolladas también con herramientas de la web 2.0 que permiten la creación, gestión, colaboración y publicación. Además, estas herramientas son de código abierto y/o presentan API abiertas, y por tanto permiten su personalización e integración, son gratuitas o de coste muy bajo, su aprendizaje es fácil y se pueden adaptar de modo sencillo y rápido a necesidades específicas, sin que se necesiten grandes conocimientos técnicos. Por último, en oposición a los LMS basados en una arquitectura centralizada y controlada por la institución educativa, la web 2.0 vive en «la nube» en múltiples servidores y servicios externos.

Esta transformación tecnológica acompaña y, en cierta medida, provoca otros procesos de cambio cultural mucho más relevantes que describía brevemente más arriba. Por ejemplo, la adopción de herramientas de la web 2.0 descentralizadas genera un conflicto entre instituciones y usuarios al modificarse las estructuras de control sobre los contenidos y las actividades de las personas. En todo caso, la transición de sistemas cerrados a abiertos y de arquitecturas centralizadas a distribuidas facilita el fortalecimiento de formas de aprendizaje en las que se prima la iniciativa del estudiante y sus capacidades creativas e innovadoras. Así, los estudiantes en estos nuevos modelos deben actuar cada vez más como socios y pares del profesor en la construcción de conocimiento como una estrategia de aprendizaje. Los estudiantes han de participar activamente en el proceso de aprendizaje, y colaborar tanto entre ellos como con los profesores trabajando tanto individualmente como en equipo. Los profesores cambian radicalmente sus funciones tradicionales, al tiempo que se diversifican las formas en que participan en el proceso de aprendizaje tomando papeles de consultores y facilitadores de información, facilitadores del aprendizaje, diseñadores de medios, moderadores y tutores virtuales y/o presenciales, orientadores, y evaluadores continuos. A pesar de este papel de evaluadores, que no desaparece, el proceso de evaluación se hace en realidad más transparente y objetivo al introducir objetivos que pueden ser evaluados externamente (por ejemplo, que los artículos de Wikipedia alcancen un determinado estatus).

## Medios digitales y aprendizaje formal e informal

Pero no todo el proceso educativo que experimenta una persona, ni mucho menos, es dependiente del aprendizaje formal y de las instituciones educativas. De nuevo, Internet surge como plataforma donde se desarrollan procesos de aprendizaje informal que no pueden ser ya eludidos por el sistema educativo. Esta es una nueva fuente de conflictos y oportunidades que debe ser gestionada adecuadamente, pero existe una brecha entre la realidad cotidiana y la visión de esa realidad que se maneja habitualmente en los debates públicos. Mientras sectores crecientes de la población viven cada vez con mayor intensidad «vidas digitales» en las que, en su realidad cotidiana, la tecnología y los medios digitales son esenciales, existe una fuerte percepción de que Internet es una fuente de innumerables peligros y un factor de degradación de nuestra vida social y nuestra cultura. Es especialmente preocupante esta divergencia en el caso de los jóvenes que, por una parte, son usuarios intensivos de la tecnología que incorporan a su cultura y prácticas, y finalmente a su aprendizaje, pero al tiempo son los sujetos pasivos sobre los que vuelca su preocupación la sociedad a través de la educación. No es posible ya diseñar estrategias educativas eficaces y adaptadas a la era digital de espaldas a estas nuevas realidades.

El conocimiento de la realidad es una parte esencial de la solución y, al fin, empiezan a aparecer evidencias relevantes procedentes de las ciencias sociales que nos informan sobre las formas en que los jóvenes utilizan y aprenden con los medios digitales. La reciente publicación de los resultados del proyecto Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media),<sup>[www1]</sup> que forma parte de la Digital Media and Learning Initiative de la Fundación MacArthur, ha permitido aportar información detallada sobre los usos que los jóvenes hacen de los medios digitales y el papel que juega Internet en su aprendizaje tanto dentro de las instituciones educativas como, especialmente, en el «mundo exterior».

Entre las conclusiones de este proyecto, cabe destacar las evidencias que indican que los medios digitales se usan de un modo intenso y ubicuo para relacionarse en dos tipos de comunidades y redes. Por una parte, nos encontramos con las redes locales de «amigos» asociadas, normalmente, a actividades y organizaciones locales; estas «comunidades *online* íntimas a tiempo completo» se comunican mediante llamadas desde móviles, SMS y mensajería instantánea en los periodos del día en los que no se encuentran en el mismo lugar físico. Por otra parte, surgen las redes de interés, de alcance global y donde se relacionan con otras personas (jóvenes y adultos) con intereses similares, independientemente de su localización geográfica. En estas segundas redes es donde se desarrollan especialmente las capacidades creativas (escritura, video...) y proporcionan un canal para ganar visibilidad y reputación entre sus pares. En las redes de interés, surgen formas de participación que conforman un aprendizaje informal, al margen de las instituciones educativas, basado en la colaboración con otros usuarios (una forma de educación P2P) y en el ensayo y error, la exploración y el bricolaje.

Por tanto, los jóvenes adquieren, principalmente, sus competencias digitales y habilidades tecnológicas en estos espacios digitales informales y su actividad es eminentemente social y apasionada. A diferencia del aula, los jóvenes prefieren los espacios digitales por la autonomía y libertad que les proporciona, y porque el estatus y la autoridad vienen determinados por sus habilidades y no por una jerarquía preestablecida.

Lo realmente relevante de este proyecto son las implicaciones que sus resultados tienen para el diseño de la educación y los nuevos papeles que deben jugar las instituciones educativas, que deben facilitar este proceso de aprendizaje crítico de modo que los estudiantes adquieran las competencias imprescindibles para desenvolverse en la sociedad contemporánea. Para este objetivo, se debe aceptar la experimentación y exploración social que caracteriza a los medios digitales. La educación sucede ya más fuera que dentro de las aulas y, por tanto, las instituciones tradicionales deben saber adaptarse y ser útiles en este nuevo contexto. Con todo, las instituciones educativas y las familias siguen siendo relevantes. El uso de la tecnología no provoca, de modo determinista, el desarrollo de ciertas competencias por los jóvenes. Podríamos identificar dos formas de experiencia en Internet. Para muchos jóvenes, Internet es un gran espacio basura de *banners*, sitios con información inexacta y con intenciones exclusivamente comerciales. Es precisamente la actitud y el trabajo de padres y educadores la que puede marcar la diferencia, y hacer que los jóvenes pasen de perder el tiempo en este tipo de Internet a utilizar los espacios de aprendizaje y socialización que también existen en la Red.

## Cinco visiones de la cultura digital y las prácticas creativas en educación

Los cinco artículos que componen este monográfico abordan, desde diferentes puntos de vista, y combinando el análisis teórico con los casos prácticos, los cambios que la cultura digital genera en los procesos educativos; para ello, se aborda tanto la función de la tecnología como los puntos de vista sociales y comunicativos.

Aníbal de la Torre, en «Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios», parte de la premisa de que la sociedad demanda nuevos perfiles profesionales y responsabilidades ciudadanas para las que es preciso desarrollar competencias comunicativas basadas en los medios sociales digitales. Este proceso, sin embargo, no está predeterminado por la tecnología ni es sólo ni principalmente una cuestión instrumental. Ese es el nuevo reto que deben afrontar las instituciones educativas y, especialmente, aquellas situadas en las fases iniciales del proceso formativo, como las que analiza este autor en su artículo.

Tíscar Lara, en «El papel de la universidad en la construcción de su identidad digital», analiza las transformaciones que operan por la emergencia de la cultura digital y el nuevo papel que puede y debe desempeñar la universidad. En concreto, este artículo se detiene en el análisis de lo que la autora considera los elementos característicos de la cultura digital: la

---

[www1] <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/>

participación, la remediación y el bricolaje. En este sentido, se propone una transformación radical para convertir la universidad en un papel de comisariado.

Enrique Dans, en «Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura», analiza la evolución tecnológica, las herramientas y plataformas educativas, que han acompañado a la irrupción de la cultura digital en el entorno educativo. Por una parte, los Learning Management Systems se han desarrollado bajo dos modelos, cerrado y abierto. Pero la innovación más relevante es la aparición de las herramientas distribuidas propias de la web 2.0 y la «computación en la nube», que provoca la práctica desaparición de las plataformas como tales y, en ese proceso, un cambio en las estrategias institucionales y en su propio papel como gestores de contenidos y de conocimiento.

Jim Groom y Brian Lamb, en «La ineducación del tecnólogo», a partir de análisis de casos, dibujan un panorama de las transformaciones experimentadas por el aprendizaje universitario y, en particular, de los modelos abiertos y basados en la colaboración. El artículo constituye en sí mismo un experimento de traslación de la narrativa blog al mundo de las publicaciones académicas. A través de una colección de casos, se narra lo que los autores denominan una «revolución» que sucede en los márgenes del sistema universitario. Comunidades de profesores y estudiantes están empezando a usar las herramientas y contenidos abiertos y distribuidos propios de la web 2.0 como plataformas de aprendizaje en red en las que los roles de profesores y estudiantes se transforman radicalmente.

Por último, Alejandro Piscitelli, en «Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos», realiza uno de los primeros análisis sobre el potencial de uno de los servicios de redes sociales más populares, Facebook, como plataforma para la alfabetización digital y mediática. Por lo emergente de este fenómeno, este artículo tiene mucho de exploración de escenarios de futuro y al tiempo de reflexión sobre la confrontación y/o sinergias entre el aprendizaje formal e informal. Pero, además, este artículo tiene el interés de adentrarse en las incertidumbres que genera la aparición continua de nuevos servicios tecnológicos susceptibles de provocar cambios culturales importantes, pero también de desaparecer del espacio público digital tras un breve periodo de atención intensa.



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre el autor

*Juan Freire*

Profesor titular de la Universidad de A Coruña

Facultad de Ciencias, Universidade da Coruña

Campus da Zapateira, s/n

15071 A Coruña

[jfreire@udc.es](mailto:jfreire@udc.es)

Doctor en Biología y profesor titular de la Universidad de A Coruña en la que fue decano de la Facultad de Ciencias. Dirige el grupo de investigación en Recursos Marinos y Pesquerías que desarrolla numerosos proyectos de I+D. Cuenta con casi un centenar de publicaciones en revistas científicas internacionales, y participa asiduamente en conferencias y grupos de trabajo relacionados con esta temática. Colabora como consultor con empresas, administraciones públicas y ONG en temas de sostenibilidad y gestión ambiental. Ha participado en la creación de dos iniciativas empresariales de tipo *spin-off* nacidas de su trabajo de investigación dentro de la universidad. Actualmente, es *fellow* de e-Cultura, empresa dedicada a la gestión cultural para el desarrollo territorial. Desarrolla proyectos y consultoría sobre innovación y estrategia en redes y organizaciones, en especial explorando el papel de la tecnología y los modelos de código abierto en las redes sociales, las universidades, las empresas y las ciudades. Colabora con el medio digital *Soitu.es*. Más información en: <http://juanfreire.net>



Universitat Oberta  
de Catalunya

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)

**Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»**

## ARTÍCULO

# Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios

*Aníbal de la Torre Espejo*

Fecha de presentación: enero de 2009

Fecha de aceptación: febrero de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

**Resumen**

Cuestiones exclusivas hasta ahora del debate pedagógico, como los modelos de enseñanza-aprendizaje o el tipo de destrezas y competencias a adquirir por nuestros menores, han ampliado su escenario de discusión al ser ahora la sociedad la que demanda perfiles profesionales y humanos más adaptados a los tiempos que corren.

Para ello, no debemos partir de la idea de que nuestros menores disponen de una destreza natural para moverse en los nuevos entornos tecnológicos, pues probablemente sean sus necesidades comunicativas las que estén promoviendo ese uso. Se necesitan pequeñas ideas prácticas y buenos referentes metodológicos que nos permitan abrir el limitado mundo que se desarrolla de forma digital en torno a nuestros jóvenes; su zona de desarrollo próximo no ha hecho más que comenzar la migración hacia lo global y su responsabilidad como ciudadanos digitales adquiere ahora una importancia que está por descubrir, pero que no podemos ignorar por más tiempo.

**Palabras clave**

ciudadanía digital, nativos digitales, aprendizaje, redes, modelos

## *New Student Profiles: Creativity in Competent Digital Natives and Routine Experts*

**Abstract**

*Matters that until now were exclusive to pedagogic debate, such as teaching-learning models or the kinds of skills and abilities needed by the youth of today, have now entered a wider discussion arena, as it is society as a whole that expects professional and human profiles to be more adapted to current times.*

*To achieve this, we should not assume that our youths possess some natural ability to act in the new technological environments, as it is probably their communicative needs that give rise to using these environments. Modest practical ideas and solid methodological referents are needed which will allow us to open up the limited world that is digitally evolving around our young people. The area of development they are about to enter has just started to shift towards globality and their responsibility as digitally-aware citizens is acquiring an importance still to be discovered but which we can no longer remain oblivious to.*

### Keywords

*digital citizenry, digital natives, learning, networks, models*

## I. No es sólo pedagogía

Tony Wagner,<sup>[www1]</sup> profesor de la Universidad de Harvard, llega a la conclusión de que los estudiantes de hoy en día no están preparados para afrontar los retos que la sociedad les demanda, entre otras cosas, porque escuelas y universidades están demasiado preocupadas en instruirles para unos exámenes que siguen bastante alejados de esa realidad. Son muchas las personas que piensan que las competencias que un alumno necesita como ciudadano son diferentes de las que necesita como trabajador y eso es un error; buena parte del «éxito» que una persona adquiere como ciudadano pasa por el nivel de realización alcanzado dentro de su mundo laboral.

Miller, Shapiro y Hilding-Hamann [01], usando metodologías tipo ciencia predictiva, han trabajado sobre la educación que nos gustaría tener y la que tendremos en la Unión Europea para el año 2020; la idea es avanzar hacia espacios de aprendizaje permanente, interconectados, permeables, modulares y más acordes con las dinámicas laborales de la segunda década del siglo actual, obligando a las instituciones formativas a adoptar esquemas de instrucción más versátiles y experienciales.

Las empresas de hoy necesitan personas que sean capaces de formular buenas preguntas y de emplear o implicar a otras a través de procesos conversacionales de trabajo en equipo. Por ejemplo, un empresario actual no necesita personas que hayan aprendido a manejar la última versión de tal paquete de software; probablemente, el tiempo que transcurre entre la finalización de la formación de una persona y el comienzo de su desempeño laboral conviertan en obsoleto ese tipo de conocimientos. Hoy en día, las cosas van demasiado deprisa, una empresa puede emplear una o dos semanas del tiempo de un trabajador en formarle en el uso de determinada herramienta, pero es incapaz de enseñar a pensar a personas.

Wagner fija siete competencias básicas, necesarias para que nuestros estudiantes tengan éxito en la era de la información y la comunicación. No deberían ser consideradas

como exclusivas, sobre todo al responder a un modelo demasiado conductual o funcionalista,<sup>[www2]</sup> pero sí que habría que tenerlas mucho más en cuenta:

1. Resolución de problemas y pensamiento crítico
2. Colaboración en redes y liderazgo en las mismas
3. Agilidad y adaptabilidad
4. Iniciativa y espíritu emprendedor
5. Dominio efectivo del lenguaje oral y escrito
6. Acceso a la información y análisis de la misma
7. Curiosidad e imaginación

Es cierto que cuando<sup>[www3]</sup> los estudiantes aprenden contenidos y procedimientos básicos, como pueden ser las reglas y cálculos aritméticos, están aprendiendo al mismo tiempo a pensar y resolver problemas; pero sería un tremendo error creer que es suficiente con ello para que nuestros alumnos conformen las competencias más necesarias del siglo XXI: habilidad para pensar de forma creativa y capacidad para analizar y evaluar información.

En el debate de los modelos de enseñanzas que nuestros alumnos reciben, hasta ahora el centro de la cuestión giraba siempre en torno a cuestiones pedagógicas o psicoevolutivas. Las teorías del aprendizaje nos recordaban, de forma permanente, que los docentes y nuestros contenidos teníamos que evolucionar hacia procesos formativos más cercanos a la forma en la que los menores, y no tan menores, aprenden. Los docentes de todos los niveles educativos han visto estos planteamientos, en muchos casos, como opciones que ofrecían alternativas pedagógicas cuyos resultados no quedaban claros en una sociedad como la nuestra. El cambio de paradigma más importante que se está apreciando es, que lo que hasta ahora se planteaba como una cuestión de tipo pedagógico exclusivamente, ha pasado a convertirse en una demanda social explícita. Ya no son las teorías del aprendizaje las que nos recomiendan una evolución de nuestros procesos, espacios físicos o entornos virtuales de aprendizaje, es la sociedad en general y el mundo laboral muy en particular los que nos exigen la modelación de capacidades muy difíciles de alcanzar desde perspectivas educacionales mayoritarias ahora.

[www1] <http://www.schoolchange.org/>

[www2] <http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol16num1/articulo2.pdf>

[www3] <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/11/21/AR2008112100633.html>



En todos los niveles educativos, los docentes seguimos valorando el nivel intelectual con el que nuestros alumnos llegan desde etapas anteriores: nos preocupa mucho el descenso que apreciamos en su nivel de desarrollo de competencias comunicativas, así como la disminución de su capacidad memorístico-cultural. Sin embargo, no estamos aprovechando lo suficiente el nuevo escenario sociodigital en el que, por muy poca imaginación que se ponga en juego, no es nada difícil promover procesos y espacios de aprendizaje en los que sea viable la conexión entre determinados contenidos que seguimos creyendo imprescindibles, y el desarrollo de determinadas capacidades esenciales en los tiempos que corren.

## 2. Nativos digitales / expertos rutinarios

Desde que Mark Prensky acuñara el término *nativo digital*, los estudios o razonamientos se centran en las capacidades tecnológicas propias de generaciones preuniversitarias, dejando de lado otras cuestiones determinantes como pueden ser los nuevos *hobbies*, las nuevas necesidades comunicativas, las relacionadas con opciones personales mayoritarias y hasta la curiosa fagocitación que el término *Internet* ha realizado sobre el término *tecnología*.

Se sabe que el uso principal que los jóvenes hacen de la tecnología se centra en reforzar su ámbito comunicativo más cercano; no es prioritario para ellos abrir una ventana a mundos lejanos a través de la tecnología o descubrir conceptos científicos o humanísticos, ésta tan sólo les permite mantenerse permanentemente conectados con sus amigos/compañeros/familia a través de mensajes de texto, mensajería instantánea o, de manera algo más gráfica, mediante redes sociales como Tuenti o Facebook.

Ya en menor medida, les permite el acceso a información necesaria para sus procesos formativos o de comunidad, juegos en línea con otros usuarios o productividad creativa en modo texto, gráfico, vídeo,... Deberíamos, pues, desmitificar la idea de que nuestros jóvenes están sobradamente preparados para «un mundo» digital, reconociendo que es en «su mundo» digital donde se desenvuelven perfectamente; necesitan que la sociedad en general y los procesos educativos en particular les ofrezcan medios, procesos y entornos donde

alcancen un desarrollo basado en capacidades más amplias que las meramente comunicativas.

Otro mito que se debería ir desmontando es el de que esa hiperconectividad digital que desarrollan les hace menos capaces en otras tareas, al tiempo que seres más aislados. En estudios de relevancia, *Living and Learning with New Media* [03], se concluye que el tiempo *on-line* es bueno para los menores.<sup>[www4]</sup> Ya no es una pérdida de tiempo la navegación por Internet, jugar digitalmente o el paso por las redes sociales; están asimilando competencias tecnológicas y comunicativas muy necesarias para el mundo contemporáneo, y no sólo están integrándose en procesos comunicativos *on-line*, sino que además comienzan a tener conciencia clara de la importancia de nuestras identidades públicas. Incluso de estudios tan difundidos como el de *Pew Internet*, se podían sacar conclusiones, como la de que los menores más conectados presentaban mayores destrezas de interacción social en su vida «analógica», desmontándose en cierto modo la idea del aislamiento social que producen los nuevos entornos comunicativos.

Los videojuegos tampoco tienen por qué ser elementos abductores de mentes juveniles; pueden ser potentes herramientas de aprendizaje teniendo una especial incidencia en el desarrollo de capacidades relacionadas con la resolución de problemas. Existen estudios que apoyan esta idea pero, además, tengo la suerte de ser testigo de ello: en mi centro de secundaria contamos con unos 750 equipos, de los que unos 600 son de alumnos; mediante un programa informático, iTALC,<sup>[www5]</sup> puedo visualizar y controlar lo que hacen en sus equipos incluso de forma remota en los tiempos intermedios. Observaciones realizadas de forma estructurada me arrojan datos como la existencia de grupos de alumnos que juegan a dos juegos de red especialmente de moda estos días, en los que redacto este documento: *Online Football Manager*<sup>[www6]</sup> y *Tribalwars*;<sup>[www7]</sup> ambos juegos tienen valor formativo, sobre todo por la necesidad de análisis y de construcción de estrategias complejas. Pero lo que más me llama la atención son el tipo de estrategias que construyen entre varios amigos de la localidad, que en el juego se convierten en perfectos aliados *on-line* desarrollando procesos y estrategias comunes; algo tan difícil como promover trabajos en equipo efectivos y que tanto se nos atraganta a los docentes y a las empresas, ellos son capaces de desarrollarlo casi de forma natural y espontánea en torno a un fin que les es significativo.

[www4] <http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/7740895.stm>

[www5] <http://italc.sourceforge.net/>

[www6] <http://www.onlinefootballmanager.co.uk/?lang=spanish>

[www7] <http://www.tribalwars.es/>

Estamos, pues, ante una generación de adolescentes «expertos rutinarios», con una visión y alcance bastante limitado sobre lo que ofrece esta sociedad digital, pero con un potencial cognoscitivo que mucho me temo que está siendo desperdiciado en parte. En cualquier caso, quizás sea excesivo nuestro interés por intentar tipificar el modo de vida digital de nuestros menores, cuando es disímil en cada individuo su experiencia de acceso, determinada probablemente por muchísimos factores particulares y sociales. Los usos que producen se alejan entre sí y dependen de las experiencias cotidianas propias del modo de vida particular de cada segmento de jóvenes. Menores y jóvenes de distintas clases sociales acceden a Internet en gran medida, pero tanto el modo de acceso, como los recursos y las formas de navegación o de comunicación por las que se deciden, suelen diferir unos de otros.

También en ese espejo tecnológico de realidades personales se reflejan cuestiones más generales de ámbito social. Por ejemplo, en «Sex and Tech» [04], se muestra un nuevo elemento relacionado con la identidad e intimidad digital de este siglo: es significativo el crecimiento que se produce, por parte de los adolescentes de hoy en día, a la hora de enviar fotografías o vídeos de ellos mismos desnudos o semidesnudos. A este tipo de cuestiones se le suele añadir como causa el elemento tecnológico y comunicativo, pero probablemente se trate sólo de un medio de transmisión de una realidad diferente; si los modos de vestir de nuestra juventud reducen al mínimo la materia prima empleada, es lógico que en las fotografías o vídeos que circulan por MMS, mail o Tuenti el pudor no sea la tónica dominante.

### 3. Ideas

#### 3.1. Mirada tecnologizante

La Administración es bastante ineficaz en promover saltos cualitativos para un desarrollo de competencias digitales en nuestros menores, probablemente porque el cambio necesario vaya mucho más allá de dotar al sistema de ordenadores y conexiones. El argumento esgrimido suele ser que ese interés por las dotaciones materiales es un paso previo y necesario, pero esa mirada tecnologizante puede provocar rechazo en determinados contextos si no viene acompañada de otros elementos más necesarios, si cabe: formación metodológica, construcción de redes de aprendi-

zaje, integraciones curriculares, etc.; no obstante, tampoco debemos creer que ésta es una cuestión exclusiva de países como España. «Access, Adequacy, and Equity in Education Technology» [06] deja constancia de que la discusión, en EE. UU., se centra en la idea de que las tecnologías por sí mismas salvarán la educación y en la profunda preocupación por la cacharrería más elemental (equipos y conectividad).

#### 3.2. Pequeñas ideas

A pesar de la falta de una planificación acertada por parte de las administraciones educativas sobre cómo ir incorporando las TIC a los procesos educativos, podemos encontrar experiencias, de la mano de equipos docentes en algunos casos y de docentes individuales en la mayoría de ellos, donde cada vez más se puede contrastar el tremendo valor educativo que nos brindan los nuevos entornos tecnológicos con los que contamos. A modo de catálogo español de prácticas, podemos utilizar el recientemente finalizado «I Congreso Nacional de Internet en el Aula» que contó con más de 800 contribuciones<sup>www8</sup> por parte de profesorado de etapas preuniversitarias. Estas contribuciones se encuentran clasificadas por líneas temáticas, por nivel/área y por herramienta.

El éxito de ese tipo de experiencias suele ser el resultado de largos procesos de ensayo y error por parte de los docentes, que reciben una formación centrada en el uso técnico de las herramientas y en muy pocas ocasiones elementos metodológicos de calidad que faciliten una integración efectiva en el aula, así como la construcción de comunidades de práctica. La no existencia de referentes metodológicos efectivos y rigurosos que guíen a docentes «inmigrantes digitales» hace que éstos se apoyen en imaginativas ideas que faciliten los primeros pasos a la hora de incorporar la tecnología a los procesos formativos:

1. Es más efectivo crear innovación con herramientas de las que se dispone previamente. Ha existido una tendencia generalizada a ir incorporando nuevas herramientas a los procesos sin llegar a extraer el partido mínimo necesario a ninguna de ellas: HTML, blogs, wikis, plataformas, redes sociales, herramientas de autor, etc. La racionalidad está apareciendo en esto y los docentes comienzan a poner en juego usos creativos con herramientas simples que controlan. Un simple procesador de textos colaborativo *online* como Google Docs puede ser anfitrión de procesos creativos inimaginables, de la misma manera que la mejor

[www8] <http://www.congresointernetenelaula.es/virtual/?q=node/73>

de las plataformas formativas existentes puede albergar intercambios educativos que no van más allá de la subida de determinado documento textual.

2. También ha habido demasiado interés por la producción de materiales por parte de los docentes, cuando en la mayoría de los casos los productos ya existen en la Red, probablemente con una calidad superior a la que nosotros podamos poner en juego. Se trata, mucho mejor, de adaptar lo existente a nuestro contexto y, sobre todo, de gastar las energías en propiciar la producción por parte de los alumnos, generar actividad y procurar el intercambio.

3. Se debe perder el miedo a lo desconocido. La reiteración mal enfocada del concepto de *inmigrantes digitales* nos ha llevado a sentir a los docentes una especie de complejo<sup>[www9]</sup> que nos ha impedido dar el salto tecnológico necesario; sin embargo, comienzan a configurarse pequeñas comunidades de práctica donde podemos encontrar respuestas a nuestras dudas y experiencias de éxito de compañeros.

4. Comenzar por pequeños proyectos es una premisa que no por evidente suele ser la tónica generalizada; a veces, las instituciones y equipos comienzan su incursión en la integración de TIC a través de macroproyectos apoyados en herramientas complejas sin contar con el respaldo de concreciones reales de trabajo.

5. Aprender con los estudiantes es uno de los pasos más gratificantes que se pueden dar; explorar entornos de trabajo de forma horizontal con ellos es una experiencia increíble: el alumnado nos resuelve en gran medida las dificultades técnicas que van apareciendo en el desarrollo de la experiencia, pudiendo nosotros centrarnos así en las cuestiones más específicas del ámbito de conocimiento o proceso pedagógico.

### 3.3. Grandes proyectos

De la misma manera que conviene apuntar pequeñas ideas, como las anteriores, que ayuden a sacar partido educativo a este mundo digital en el que ya estamos inmiscuidos, podríamos intentar ofrecer algún caso de éxito en el que el trabajo horizontal apoyado en TIC, dentro de parámetros competenciales más o menos acordes con las necesidades actuales, sea protagonista:

### El poder de las wikis

Dan McDowell<sup>[www10]</sup> desarrolló una actividad con alumnos con la sola intervención de una wiki como herramienta de apoyo; la idea se centró en la capacidad de las wikis para la edición colaborativa de páginas en las que, independientemente de su poder multimedia, el hipertexto debería aportar un valor añadido. En «Holocaust Wiki Project»<sup>[www11]</sup> los alumnos debían construir familias ficticias, con biografías resumidas incluidas, que vivían en alguno de los países de la ocupación nazi; se les ofrecían enlaces para conocer los países afectados, entornos geográficos, modo de vida de la época, nombres típicos de las religiones existentes en los mismos, etc.

A partir de ahí, debían construir la historia de la familia con puntos de bifurcación, donde la historia se desdoblara basándose en una decisión u otra; todas las decisiones deberían atender a acontecimientos relacionados con diferentes etapas de la ocupación. Por otro lado, los alumnos estaban obligados a realizar nodos en los que «su familia» interactuara con la «familia de otro grupo», haciéndolas coincidir, por ejemplo, en un gueto. Como hilo argumental, lo importante era este desarrollo intermedio por encima del desenlace de las historias familiares, que en casi todos los casos se resumía en sobrevivir en nuevos entornos tras la escapada, o en morir.

### Educativamente provocativa

Mills Kelly<sup>[www12]</sup> ha puesto a prueba la capacidad de contraste de la Red a través de una actividad educativa; propuso a sus alumnos la realización de un trabajo de investigación sobre el último pirata americano que vivió en el siglo XIX; los resultados del mismo iban haciéndose públicos a través de un blog, «The Last American Pirate»<sup>[www13]</sup>. Se trataba de una ficticia simulación histórica construida a partir de datos reales que dotaran la existencia de Edward Owens de la mayor credibilidad posible; llegaron a engañar a algún historiador y a determinados medios de comunicación, incluyendo mapas inventados de la época y vídeos de visitas a la morada del fantástico Edward Owens. La promoción del fantasmagórico personaje incluía la difusión de la información en las más

[www9] [http://www.adelat.org/index.php?title=el\\_complejo\\_de\\_mark\\_prensky](http://www.adelat.org/index.php?title=el_complejo_de_mark_prensky)

[www10] <http://www.ahistoryteacher.com/>

[www11] [http://www.ahistoryteacher.com/~ahistory/apwhreview/index.php?title=Holocaust\\_Wiki\\_Project](http://www.ahistoryteacher.com/~ahistory/apwhreview/index.php?title=Holocaust_Wiki_Project)

[www12] <http://chnm.gmu.edu/history/faculty/kelly/>

[www13] <http://lastamericanpirate.net/>

populares redes sociales, así como la correspondiente entrada en la Wikipedia.<sup>[www14]</sup> En ésta podemos leer en la actualidad que se trata de un bulo (*hoax*), pero al tratarse de una wiki se puede consultar el historial de todas las versiones por las que ha pasado la historia de la página, y comprobar que la biografía se apoyaba hasta en bibliografía.

Evidentemente, esta experiencia educativa ha provocado fuertes críticas en ámbitos académicos por rozar los límites de lo éticamente necesario, de la misma forma que ha sido bien valorada en otros casos por poner en evidencia la necesidad de que el contraste y el análisis sobre la información son elementos más importantes ahora, si cabe, que en otras épocas.

### Nuevos retos institucionales

El Servicio de Educación Permanente de la Junta de Andalucía, dentro del desarrollo de la educación secundaria para personas adultas ha optado por un modelo arriesgado, centrado en la adquisición de competencias básicas, promoviendo el aprendizaje por tareas. Para ello:

- **Ámbitos.** Se es consciente de la importancia del área específica dentro de los procesos de aprendizaje en secundaria, pero se estima que es mucho más fácil emprender proyectos de trabajo al servicio de la adquisición de competencias básicas a través de la integración de diferentes áreas. Así, se articulan las enseñanzas a partir de tres ámbitos y no de áreas: científico-tecnológico, social y lingüístico (castellana y extranjera).
- **Materiales.** Se procura la facilitación de materiales que permitan al profesorado introducir estas enseñanzas; para ello se cuenta con profesores desarrolladores de materiales y equipos de revisores produciendo para las modalidades a distancia y semipresencial. En éstos se procura el protagonismo de la tarea como fin último del aprendizaje, de la historia inicial como nexo de unión de los conceptos con el mundo real y con los conocimientos previos, de los mapas conceptuales, de los glosarios, de las curiosidades, de la autoevaluación, etc.
- **Evaluación.** Para garantizar el protagonismo de los elementos diferenciadores, se han establecido criterios de evaluación que iguallen cuantitativamente la importancia del desarrollo de la tarea y el trabajo con el examen pre-

sencial. Del mismo modo se da importancia a los procesos de autoevaluación derivados de los contenidos, que a su vez se desarrollan dando respuesta a la tarea planteada.

- **Abiertos.** El software libre es premisa constante en el desarrollo a través de Moodle como plataforma, eXe como herramienta de autor, cMapstool para los mapas conceptuales, Mediawiki para el glosario, dotProject para la gestión de los proyectos de trabajo... Además, los contenidos se producen bajo licencia Creative Commons y están accesibles desde esta URL,<sup>[www15]</sup> donde sólo se requiere registro automático. En el momento de cerrar este artículo, se encuentran desarrollados los de nivel II, y se están finalizando los de nivel I y comenzando los de bachillerato.

## 4. Un paso más: ciudadanía digital

La Sociedad Internacional para Tecnología y Educación (ISTE)<sup>[www16]</sup> se planteó en el 2007 lo que un estudiante debería saber y ser capaz de hacer (de manera ideal) para tener un aprendizaje eficaz y una vida productiva en una sociedad cada vez más digitalizada. Uno de los seis bloques que se desarrollaban fue, precisamente, el de ciudadanía digital:

Los estudiantes vinculan la tecnología con aspectos humanos, culturales y sociales practicando un comportamiento legal y ético.

A. Abogan por prácticas seguras y responsables de la información y la tecnología.

B. Exhiben actitudes positivas en el uso de la tecnología que apoyan la colaboración, el aprendizaje y la productividad.

C. Demuestran un interés y responsabilidad personal por aprender a lo largo de toda la vida.

D. Ejercitan el liderazgo activo dentro de una ciudadanía digital.

Realmente se trata de un paso natural: si nuestros jóvenes comienzan a desarrollar buena parte de sus propias vidas en el seno de las actuales redes de comunicación e información, tendremos que ir pensando que tanto las familias como los sistemas educativos tienen la necesidad y la responsabilidad de promover comportamientos éticamente naturales y solidariamente necesarios. Sin embargo, se aprecia por parte de determinados estamentos un interés

[www14] [http://en.wikipedia.org/wiki/Edward\\_Owens](http://en.wikipedia.org/wiki/Edward_Owens)

[www15] <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/noformal/course/category.php?id=10>

[www16] <http://www.iste.org/>

porque sea la propia capa tecnológica la que dé solución a esas cuestiones, y la que filtre contenidos y hasta comportamientos no adecuados, cuando esto es materialmente imposible y educativamente inútil.

Es verdad que tecnología, familia, sistema educativo y sociedad tienen el imperativo legal de proteger a sus menores, pero es mucho más relevante la obligación moral de enseñarles a protegerse por sí mismos.

Desde la perspectiva de los sistemas educativos, esto también debería ser tenido en cuenta, un paso más sobre enfoques conductuales, funcionalistas o, incluso, constructivistas dentro de las teorías de la educación. El enfoque complejo [08] enfatiza el asumir las competencias como procesos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. Así, comenzamos a plantearnos diferencias generacionales, valor social de la Red, nuevas formas de ciudadanía, la nueva transmisión del conocimiento y las nuevas formas de construirlo, el carácter más abierto de los contenidos, la democratización espontánea, las nuevas brechas, la participación.

## Bibliografía

- [01] MILLER, R.; SHAPIRO, H.; HILDING-HAMANN, K. E. (2008). *School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning* [informe en línea]. Sevilla: Comisión Europea. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies.  
<<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC47412.pdf>>
- [02] DOWNES, STEPHEN (2007). *EduCamp Colombia* (7 de diciembre: Medellín, Colombia) [conferencia en línea].  
<<http://www.slideshare.net/elearningcolombia/stephen-downes-educamp-colombia-presentation>>
- [03] ITO, M.; HORST, H.; BITTANTI, M. y otros (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project* [informe en línea]. Chicago: The MacArthur Foundation.  
<<http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report>>
- [04] THE NATIONAL CAMPAIGN TO PREVENT TEEN AND UNPLANNED PREGNANCY (2008). *Sex and Tech. Results from a Survey of Teens and Young Adults* [estudio en línea]. Washington: The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy / CosmoGirl.com  
<[http://www.thenationalcampaign.org/sextech/PDF/SexTech\\_Summary.pdf](http://www.thenationalcampaign.org/sextech/PDF/SexTech_Summary.pdf)>
- [05] SANTAMARÍA, FERNANDO (2008). «Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas» [artículo en línea]. *Telos*. N.º 76, julio-septiembre.  
<<http://www.campusred.net/TELOS/articulocuaerno.asp?idarticulo=7&rev=76>>
- [06] NEA (2008). *Technology in Schools: The Ongoing Challenge of Access, Adequacy and Equity* [en línea]. Washington: National Education Association (NEA), Center for Great Public Schools.  
<[http://www.nea.org/assets/docs/mf\\_PB19\\_Technology.pdf](http://www.nea.org/assets/docs/mf_PB19_Technology.pdf)>
- [07] BOSS, SUZIE (2008). «Overcoming Technology Barriers: How to Innovate Without Extra Money or Support» [artículo en línea]. *Edutopia*.  
<<http://www.edutopia.org/technology-how-to-implement-classroom>>
- [08] TOBÓN, SERGIO (2007) «El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos» [artículo en línea]. *Acción Pedagógica*. N.º 16, enero-diciembre, pág. 14-28.  
<<http://oai.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol16num1/articulo2.pdf>>

## Cita recomendada

TORRE ESPEJO, ANÍBAL DE LA (2009). «Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre el autor

*Aníbal de la Torre Espejo*

Coordinador de TIC del Instituto de Educación Secundaria, Antonio Gala, de Palma del Río (Córdoba)

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Servicio de Educación Permanente

Juan Antonio de Vizarrón, s/n, Torre Triana

41071 Sevilla, España

[anibalo34@gmail.com](mailto:anibalo34@gmail.com)

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Sevilla y máster en Diseño y desarrollo de materiales y entornos de formación, pertenece al Cuerpo de Profesores de EEES y ha desempeñado diversos cargos en Educación: director de IES, jefe de Estudios, coordinador de TIC, asesor de formación, coordinador de elaboración de materiales *on-line*, etc. Ha estado muy vinculado desde hace años a la formación del profesorado dirigiendo proyectos de formación *on-line* y presenciales, así como iniciando y dinamizando experiencias de trabajo colaborativo para diversas administraciones educativas y Red.es. Mantiene desde hace años varios sitios en Internet relacionados con Educación y TIC, entre los que destaca su bitácora.<sup>www17</sup> Actualmente es coordinador de la elaboración de materiales curriculares para el bachillerato *on-line* en Andalucía.

[www17] <http://www.adelat.org/>

## Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»

## ARTÍCULO

# El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital

*Tíscar Lara*

Fecha de presentación: febrero de 2009

Fecha de aceptación: febrero de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

**Resumen**

La Universidad se ve en la necesidad de adaptarse a un entorno abierto de colaboración donde la producción y la divulgación del conocimiento no son procesos exclusivos de las instituciones científicas tradicionales. Su participación en la sociedad red pasa por construir una identidad digital que entre en diálogo con todos los actores y participantes en la construcción de conocimiento. Para ello necesita redefinir su papel en la sociedad y tomar decisiones clave sobre su postura ante los elementos característicos de la cultura digital: la participación, la remediación y el bricolaje. Esta identificación requiere un cambio de actitud radical en cuestiones como son la representación colectiva de las identidades distribuidas de sus miembros, la adopción de sistemas de Open Access para fomentar el acceso libre al conocimiento y el uso de tecnologías abiertas para la producción del mismo.

En este artículo se defiende la identificación de la Universidad como agente activo en la cultura digital adoptando un papel de comisariado para construir y promover contextos flexibles que permitan el trabajo colaborativo en red y atraer la innovación creativa desde fuera de sus límites organizativos.

**Palabras clave**

identidad digital, cultura digital, universidad, Open Access, comisario digital

## *The Role of the University in Developing Its Digital Identity*

**Abstract**

*Universities face the need to adapt to an environment of open collaboration in which production and diffusion of knowledge are not exclusive to traditional scientific institutions. Being involved in the online society urges them to develop a digital identity that enters into debate with all the players and participants in the building of knowledge. In order to do this they need to redefine their role in society and make key decisions on where they stand in reference to the characteristic elements of digital culture: participation, remediation and bricolage. This redefinition requires a radical change of attitude in matters such as the collective representation of the distributed identities of its members, the adoption of open access systems to encourage free access to knowledge and the use of open technologies to produce knowledge.*

*This article defends the identification of the University as an active agent in digital culture playing the role of a commissioner to build and promote flexible contexts that allow collaborative work online and attract creative innovation from outside its organizational boundaries.*

### Keywords

*digital identity, digital culture, university, open access, digital commission*

## Introducción

La sociedad red se distingue por una nueva cultura digital, donde se desarrollan modelos abiertos de información y se valora la capacidad para compartir y construir conocimiento de forma colaborativa. Estas dinámicas propias de esta sociedad globalizada y digital también cuestionan los modelos tradicionales de autoridad y reputación, lo cual tiene consecuencias directas en todos los sectores sociales implicados en la generación y divulgación de conocimiento. Este nuevo entorno tecnosocial, fuertemente mediado por la tecnología digital y las prácticas sociales que genera, requiere nuevas competencias por parte de las instituciones educativas para saber gestionar el riesgo y liderar el cambio en espacios híbridos donde lo público y lo privado conviven y donde cada vez es más difícil controlar los flujos comunicativos. Entre ellos se encuentran las universidades que deben además ayudar a analizar y comprender los cambios sociales y contribuir a la formación de una ciudadanía digital.

En este contexto de conocimiento abierto, interacción libre y oportunidades de aprendizaje informal, la Universidad se encuentra en un momento crítico para redefinir su papel en la sociedad de modo que pueda competir en un mercado globalizado. No olvidemos que la Universidad está fuera de los ciclos de enseñanza obligatoria, por lo que su razón de ser y de existir requiere de cierta legitimación social. Esto implica diferenciarse y establecer sus reglas de juego en un entorno donde el conocimiento no le es exclusivo y donde compite no sólo con el resto de instituciones de educación superior, sino también con otros espacios de aprendizaje más dinámicos e innovadores.

La imagen que sea capaz de proyectar, negociar y compartir en un sistema abierto no depende de los departamentos de comunicación corporativa, sino que tiene que partir desde abajo, desde el autorreconocimiento, compartiendo identidad y demostrando una actitud abierta y flexible frente a los riesgos que ello pueda generar. Ser y estar en la Red va mucho más allá de multiplicar el discurso institucional en los diferentes canales en línea. Supone, por el contrario, conocer el medio, sus prácticas, tomar una

postura con respecto a las mismas y construir una identidad acorde con una cultura digital interiorizada que se base en la transparencia y la coherencia.

El reto es doble puesto que no sólo tiene que cambiar su modelo y sus prácticas para competir en una sociedad dominada por la economía del conocimiento, sino que también debe dar respuesta a su responsabilidad de formar y educar para la sociedad en la que se enmarca, lo cual pasa irremediamente por integrar la propia cultura digital como un elemento curricular indispensable (Lara, 2007).

## La identidad de la Universidad en la cultura digital

«La identidad no es lo que permanece necesariamente “idéntico”, sino el resultado de una “identificación” contingente. Es el resultado de una doble operación lingüística: diferenciación y generalización. (...) Estas dos operaciones están en el origen de la *paradoja* de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido.» (Dubar, 2002, pág. 11)

En su libro *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, el sociólogo Claude Dubar mantiene que las formas identitarias tradicionales, principalmente las «culturales» y «estatutarias», están en crisis y no sirven para definirnos, identificar a los otros y comprender el mundo. Por el contrario, sostiene que serán las formas identitarias «reflexivas» y «narrativas» las que nos podrán ayudar a darle sentido.

En la toma de decisiones de todo proceso identitario clásico «cómo soy, cómo me veo, qué quiero que los demás vean de mí y cómo me muestro», la Universidad tendrá que hacerse una serie de preguntas para redefinirse en la construcción de su identidad digital: cuál es mi papel en la sociedad, cómo puedo competir en una economía del conocimiento, qué valor específico ofrezco a la sociedad en la que me inscribo y, finalmente, cómo me enmarco y relaciono dentro de las prácticas de la cultura digital.



Es importante señalar que la identidad digital no es un campo exclusivo de las personas. También las empresas, los Estados y las instituciones deben tomar decisiones sobre la construcción y gestión de su identidad digital con respecto a las dinámicas de la sociedad red. En el caso de la Universidad, tiene que ver con cómo se diferencia de otras universidades y cómo se reconoce a sí misma tanto hacia dentro como hacia fuera en un contexto de cultura digital. Cuando hablamos de identidad digital no nos referimos a tener «presencia en línea» como equivalente a abrir perfiles en todas las plataformas de publicación en Internet, ya sea un grupo en Facebook, una cuenta en Twitter o un canal en YouTube. El concepto de identidad digital es mucho más amplio y radical. Tiene que ver con la identificación que la propia institución hace de sí misma dentro de la cultura digital y con la postura que sea capaz de definir, apoyar, mantener y proyectar con respecto a su forma de relacionarse con las personas, con los contenidos y con las estructuras de producción y divulgación del conocimiento.

## Cultura digital: participación, remediación y bricolaje

Siguiendo a Mark Deuze (2006), podríamos entender la cultura digital como una serie de valores, normas, prácticas y expectativas compartidas (y constantemente renegociadas) con respecto a la forma en que la gente (debería) actuar e interactuar dentro de la sociedad red contemporánea.

Para este autor, los componentes principales de las prácticas en la cultura digital son la participación, la remediación y el bricolaje. Según Deuze, estos elementos se definen de la siguiente manera:

- La participación se refiere a la capacidad que tienen las personas de intervenir como agentes activos en el proceso de creación de sentido y se relaciona directamente con la posibilidad de acceder a la publicación abierta, a la producción colaborativa multimedia y a la capacidad de actuar en los procesos abiertos de toma de decisiones.
- La remediación se refiere a la capacidad que tienen las personas para modificar, manipular y reinterpretar la realidad de modo que puedan generar nuevos sentidos fuera de las formas tradicionales.
- El bricolaje implica una actitud activa y reflexiva en la recomposición que las personas hacen de su visión particular de la realidad. El concepto de bricolaje se relaciona con las prácticas y nociones de lo prestado, lo híbrido y

la mezcla, por lo que se enfrenta al propio concepto de originalidad como emblema de calidad. De fondo se encuentra una actitud que prefiere el ensamblaje y disponer de muchas copias buenas a un original malo.

Dentro del contexto de este artículo, nos interesa partir de estos tres elementos para analizar en qué sentido estas características propias de la cultura digital se relacionan con la crisis de identidad de la Universidad y con sus posibilidades de reafirmación como institución de producción y divulgación del conocimiento en el siglo XXI.

## Participación. Las personas como sujetos de conocimiento

Las universidades son espacios de construcción del conocimiento donde uno de sus valores fundamentales son las personas que intervienen en el proceso. Entre los colectivos implicados en la comunidad universitaria podemos distinguir a los internos (alumnos, profesores, investigadores, personal de servicios, etc.) pero también a los externos con los que forman redes sociales en su actividad habitual. Todos ellos son actores en la cultura digital y contribuyen con sus propios contenidos y relaciones a la participación de la misma. La tendencia a la individualización y la personalización debe ser tenida en cuenta en las estrategias que diseñe la Universidad para configurar su identidad digital a partir de las identidades individuales de sus miembros. Aflora aquí una tensión propia de la sociedad contemporánea, entre lo individual y lo colectivo, como dos aspectos que están llamados a realimentarse mutuamente sin que esto suponga disolución de sus identidades particulares:

«(...) las “identidades colectivas”, heredadas del periodo precedente han sido desestabilizadas, desestructuradas y a veces destruidas. El individualismo parece triunfar en todas partes. Y, sin embargo, todas las formas de individualización (de la vida privada, del empleo, de las creencias...) no significan no sé qué tipo de triunfo del “individuo” sobre lo “colectivo”. Menos que nunca, la oposición individuo/colectivo no permite comprender los procesos en curso y las crisis que suscitan. El individuo no reemplaza al colectivo.» (Dubar, 2002, pág. 251).

Esta relación se traduce por construir una identidad sostenible, auténtica y transparente a partir de la suma de las identidades individuales que la conforman como comunidad. Por tanto es fundamental que permita, abrace e incluso promueva la creación de vínculos sociales en el

espacio digital. Siguiendo a Dubar, podríamos decir que la Universidad no tiene que inventar un lenguaje nuevo para narrarse en la sociedad digital, sino reconocer el lenguaje de sus miembros, darles una cobertura identitaria y una referencia de pertenencia sin que esto suponga obligarles a la uniformidad. En otras palabras, construir una identidad individual propia a partir de la identidad distribuida de las personas que la componen:

«El sujeto que aprende debe construir y apropiarse de su propio lenguaje, el lenguaje de su identidad personal, lo que se convierte en un proceso vital que las instituciones deben poder reconocer. Aprender a decirse se convierte en una clave esencial de las relaciones societarias, tanto en la esfera privada como en la profesional o pública. No se trata para el sujeto, con la ayuda de sus formadores, sólo ni principalmente de aprender una lengua, sino de apropiarse de los lenguajes y acceder a su propia expresión.» (Dubar, 2002, pág. 255).

Esto también implica tomar una posición de liderazgo en la gestión de la incertidumbre y servir como punto de referencia a sus miembros, con planes de formación integrales en competencias digitales que engloben capacidades técnicas, cognitivas y sociales. En este sentido, hay universidades que han tomado la iniciativa haciendo de puente con la cultura digital. Podemos poner como ejemplo el proyecto Digital Tattoo<sup>1</sup> de la University of British Columbia, donde se ha elaborado un portal para explicar a la comunidad universitaria la importancia de la huella digital en Internet y ofrecer consejos para trabajar en red aprovechando las oportunidades que esto supone para la vida profesional. El espacio está estructurado en cuatro áreas (proteger, conectar, aprender y trabajar) y trata temas como la seguridad en línea, la construcción de la identidad digital, el uso de software social para el aprendizaje y la gestión de técnicas para buscar un empleo.

## Remediación. Los contenidos como objetos de conocimiento

La Universidad es un espacio donde se trabaja principalmente con información y se generan nuevos sentidos a partir del pensamiento científico. Sus sistemas de validación y reproducción del saber han sido fuente de reputación durante siglos. Sin embargo, los procesos científicos están

siendo cuestionados en la actualidad, tanto en lo referente a sus actores como en la aplicación de sus métodos y en la forma de ser comunicados. Esta revisión agrava además una crisis latente en los sistemas de autoridad clásicos, puesto que los sujetos encuentran canales más rápidos y flexibles donde negociar sentidos y estándares de calidad en un proceso histórico en el que la objetividad como parte del proceso científico lleva varios años siendo cuestionada:

«Desde la Ilustración, verdad y objetividad se abrazan y confunden. La alianza que se teje entre *autoritas* y *veritas* arroja al mundo de lo opinable todo cuanto escape del reino de la ciencia. [...] Nuestro argumento aquí involucra dos dimensiones del quehacer científico: de una parte, la naturaleza privada de la investigación y, de otra, el carácter público que debe tener su legitimidad. Pues la evidencia no es el resultado de la actividad de un sujeto, sino que emerge en la transición desde lo privado a lo público. O en otras palabras, en el trayecto que va desde la meditación a la reputación.» (Lafuente y Pimentel, 1998).

En este contexto la Universidad se enfrenta al dilema de revisar sus sistemas de acceso y reputación al mismo tiempo que propone y practica nuevos sistemas más acordes con la cultura digital. Centros de investigación como la Universidad de Harvard<sup>2</sup> y en España el CSIC<sup>3</sup> han optado por el Open Access como opción predeterminada, dando un paso al frente en su identificación como repositorios abiertos de su propia producción científica y desafiando de esta forma el sistema de validación que ha sostenido tradicionalmente el saber científico: el circuito de la publicación académica.

Estos movimientos se enfrentan con uno de los principales escollos a superar para la libre circulación de ideas como es el sistema legal de la propiedad intelectual. Por eso se han desarrollado iniciativas como el Copyleft y específicamente fórmulas como las licencias Creative Commons que permiten introducir matices y posibilidades entre la producción, el consumo y la reutilización de los contenidos.

Como hemos visto, el valor comercial no parece sostenerse en la protección de los contenidos, lo cual obliga a la Universidad a cambiar su modelo de negocio para pasar de rentabilizar los productos a rentabilizar los procesos. El proyecto OpenCourseWare impulsado por el MIT hace unos años, donde se publican los cursos en abierto a disposición de cualquier persona, ha demostrado que este tipo de iniciativas no sólo no redundan en un descenso de matriculaciones

1. Digital Tattoo: <http://digitaltattoo.ubc.ca>

2. Harvard Opts In to 'Opt Out' Plan. *Inside Higher Ed*. 13/02/2008. <http://insidehighered.com/news/2008/02/13/openaccess>

3. Digital CSIC. Acceso abierto a documentos digitales: <http://digital.csic.es/>

oficiales, sino que sirven para fortalecer la identidad digital de la institución. En este caso concreto se ha demostrado que el valor está en la interacción que genera la Universidad, gracias al contexto de aprendizaje y relación social que se produce en su espacio (Pernía y Marco, 2007).

## Bricolaje. Tecnologías y estructuras para el conocimiento

El bricolaje digital necesita de espacios, herramientas y estructuras flexibles que permitan la reapropiación del conocimiento distribuido. Entre estos medios para la acción cabe hablar de tecnologías digitales pero también de la propia organización interna de las instituciones.

Las universidades dependen de una serie de recursos técnicos para integrar eficazmente las tecnologías de la información y de la comunicación en su gestión y metodologías. A menudo observamos la escasez de políticas universitarias para dotar a sus miembros de espacios tecnológicos para el trabajo colaborativo. La reacción de éstos, en cambio, es expandirse fuera de los muros académicos buscando herramientas en medios sociales como pueden ser el uso de blogs, wikis y demás herramientas digitales de comunicación y producción social (Lara, Freire y Martí, 2007). En un entorno de software social deberíamos cuestionar hasta qué punto tiene sentido seguir con el modelo de laboratorio cerrado y valorar, en cambio, la posibilidad de optar por el software libre como una apuesta tecnológica de base cultural.

Para una universidad del siglo XXI, una estrategia de intento de control y cercamiento de las actividades expandidas de sus integrantes por el espacio de dominio público digital no resulta conveniente y ni siquiera factible. Esto hace que las plataformas virtuales privadas que se integran de manera «oficial» acaben siendo cárceles de relaciones y espacios inertes donde colgar materiales descontextualizados. Una de las oportunidades de las universidades en este sentido es fomentar la experimentación con las herramientas de producción colaborativa y situarlas dentro de un contexto de renovación metodológica que prime el aprendizaje social desde una perspectiva constructivista (Lara, 2005).

Los espacios de la Universidad también necesitan ser redefinidos para ganar en agilidad y capacidad de adaptación. La propia arquitectura de los edificios, el diseño de los despachos o la distribución de las aulas, sean presenciales o virtuales, responden a un modelo de educación tradicional alejado de las necesidades de la sociedad red:

trabajo en equipo, colaboración, aprendizaje por proyectos, simulación, innovación, etc. A esto se añaden los modelos organizativos de la Universidad, que con sus estructuras jerárquicas y piramidales (rektorados, decanatos, departamentos, etc.) suponen también un elemento de fricción para avanzar en la adaptación a la sociedad red.

Por tanto, más que hablar de desarrollos tecnológicos, deberíamos referirnos a la capacidad para dinamizar estructuras que sostengan el pensamiento distribuido en red, para localizarlo y agregarlo construyendo espacios de identidad digital académica colectiva. Una posible solución a estas limitaciones puede ser el desarrollo de alianzas de colaboración con otros agentes culturales que se encuentran fuera de las estructuras regladas y que están contribuyendo también a la formación y construcción del conocimiento (medialabs, asociaciones culturales, *living labs*, etc.).

## A modo de conclusión. La Universidad como comisaria digital

Teniendo en cuenta los elementos constitutivos de la cultura digital que hemos abordado en este artículo –participación, remediación y bricolaje–, la Universidad tiene la responsabilidad de definir su identidad digital a partir de las decisiones que tome con respecto a los procesos de identidad de sus miembros, su relación con el conocimiento abierto y su capacidad para flexibilizar sus estructuras internas. En este proceso de reconfiguración dentro de la cultura digital, la Universidad no se concibe como el lugar donde se accede al conocimiento –al menos no en el sentido clásico y tampoco de forma exclusiva–, sino como un espacio de experiencia de aprendizaje y construcción colaborativa del mismo.

Las prácticas de remediación y bricolaje necesitan cada vez más de datos abiertos y maleables que permitan su reconstrucción y puesta a disposición de nuevos sentidos. Los datos estancos no son útiles en sí mismos sino que su valor aumenta cuando se ponen en circulación para ser reinterpretados y mejorados por otros (Lafuente, 2006). En esta línea la Universidad debe aportar sentido común al gran magma de la información, garantizando el acceso libre al conocimiento y contribuyendo al filtro social de negociación de estándares de calidad. Como decía recientemente David Weinberger, «la solución al problema de la sobrecarga de información del que nos habían advertido a principios de los noventa es, curiosamente, generar más información con más metadatos».<sup>4</sup>

4. Entrevista a David Weinberger en Infonomía (2008): <http://www.infonomia.com/inf/articulo.php?id=242&if=59>

La forma de materializar este papel de la Universidad como agente independiente y referente de credibilidad y calidad en la identificación, producción y comunicación del conocimiento abierto se podría enmarcar dentro de lo que Juan Freire ha definido como *comisariado digital*.

«Las marcas, las empresas de medios y muchos individuos se acabarán convirtiendo en comisarios digitales, cuya actividad principal no será ya la creación de contenido. De hecho, mientras que el crecimiento continuado de los contenidos los devalúa, este mismo proceso hace que surjan continuamente nuevos nichos que pueden ser explotados por estos comisarios.» (Freire, 2008)

La Universidad tiene un papel que desempeñar en la construcción de su identidad digital como mediadora para ofrecer los contextos de participación, interacción e innovación que necesita el bricolaje del conocimiento colaborativo en la cultura digital. Como buena anfitriona del pensamiento, debe ofrecer el libre acceso a los recursos necesarios para el trabajo en red al mismo tiempo que reconoce y potencia la red social que se genera a su alrededor. En otras palabras, la Universidad debe convertirse en un nodo de referencia, en un espacio abierto para el pensamiento distribuido con capacidad para reconocer, atraer y gestionar la inteligencia colectiva.

«El aprendizaje de la subjetividad, de la relación del sí con el sí mismo, debe también estar mediatizado, en el espacio público, por los *Otros generalizados*, que permiten el acceso a la ciudadanía. La cuestión de la mediación se ha convertido a la vez en central y crítica en todos los ámbitos de la vida social, cada vez más "societaria", es decir dependiente de las configuraciones de actores que interactúan en dichos campos, parcialmente estructurados por instituciones, normas y relaciones de poder. Las instituciones no son solamente las obligaciones que se imponen a los individuos, sino también los recursos que deben aprender a movilizar eficazmente.» (Dubar, 2002, pág. 253)

Para concluir, podríamos aventurar que el valor de la Universidad no está en *lo que se cuenta* en las aulas, sino en *lo que sucede* en esas aulas y fuera de ellas, en la experiencia de aprendizaje que sea capaz de promover, generar y comisariar en un entorno de conocimiento abierto y cultura digital. El reto de la Universidad en este sentido se basa en interiorizar, practicar y divulgar estos elementos como una forma de diferenciarse en una economía del conocimiento y construir un modelo coherente con su función social.

## Bibliografía

- DEUZE, MARK (2006). «Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture». *The Information Society*. N.º 22, pág. 63-75.
- DUBAR, CLAUDE (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- FREIRE, JUAN (2008). «Conocimiento y usuarios en la cultura digital». *Revista FRC*. N.º 16, pág. 53-57. <<http://www.fcampalans.org/archivos/revista/13.jfreire.pdf>>
- LAFUENTE, ANTONIO (2006). «Ciencia 2.0». En: *20 años de la Ley de la Ciencia (1986-2006)* [monográfico en línea]. Madrid. Número especial, diciembre 2006. [Fecha de consulta: 20/11/08] <<http://www.madrimasd.org/revista/revistaespecial1/sumario.asp>>
- LAFUENTE, ANTONIO; PIMENTEL, JUAN (1998). «Los imperativos de la objetividad. El escamoteo del sujeto». *Revista de Occidente*. N.º 210, pág. 75-92. [Fecha de consulta: 10/12/08]. <<http://hdl.handle.net/10261/6595>>
- LARA, TÍSCAR (2007). «El currículo posmoderno en la cultura digital». En: *Cultura Digital y Comunicación Participativa*. Zemos98. [Fecha de consulta: 16/12/08] <<http://www.zemos98.org/culturadigital/culturadigital.pdf>>
- LARA, TÍSCAR (2005). «Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista». *Revista TELLOS*. Octubre-Diciembre 2005. Vol. 65, pág. 86-93 [Fecha de consulta: 10/11/08]. <<http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>>
- LARA, TÍSCAR; FREIRE, JUAN; MARTÍ, DANIEL (2007). «Innovación educativa con blogs». En: *Experiencias de Innovación Educativa na Universidade*. Colección Formación e Innovación Educativa na Universidade. 73-83.
- PERNIAS, PEDRO; MARCO, MANUEL (2007). «Motivación y valor del proyecto OpenCourseWare: la Universidad del siglo XXI». En: «Contenidos educativos en abierto» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 15/12/08]. <[http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/pernias\\_marco.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/pernias_marco.pdf)>

## Cita recomendada

LARA, TÍSCAR (2009). «El papel de la Universidad en la construcción de su identidad digital». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre la autora

*Tíscar Lara*

Profesora de Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid

Universidad Carlos III

Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación

C/ Madrid, 126. 28903 Getafe, Madrid, España

[tiscar.lara@uc3m.es](mailto:tiscar.lara@uc3m.es)

Profesora de Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid e imparte docencia tanto presencial como virtual en varios programas de posgrado de distintas universidades españolas, así como en centros oficiales de formación del profesorado. Su área de especialización es el estudio de la comunicación digital en la sociedad del conocimiento. Como investigadora ha desarrollado gran parte de su trabajo académico en varios centros internacionales, entre los que se encuentran la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard (2003), la Theater, Film and TV School de UCLA (1998-9) y la Nottingham Trent University (1996-7). En los últimos años ha publicado varios artículos en revistas y libros colectivos sobre alfabetización digital, medios sociales y educación 2.0. Desde el año 2004 escribe regularmente sobre estos temas en su blog [www.tiscar.com](http://www.tiscar.com)



Universitat Oberta  
de Catalunya

[www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)

## Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»

## ARTÍCULO

# Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura

*Enrique Dans*

Fecha de presentación: febrero de 2009

Fecha de aceptación: febrero de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

**Resumen**

Tradicionalmente, las instituciones que ofrecen educación a través de la Red han tendido al uso de plataformas educativas (*learning management systems*, o LMS) que ofrecen al alumno una gama de servicios tales como repositorios de documentación, foros, correo, etc. en un entorno cerrado, accesible mediante nombre de usuario y contraseña, y con un funcionamiento uniforme. Aunque los diferentes estudios muestran un mercado claramente inclinado al uso de este tipo de plataformas, con un líder claro centrado en una estrategia de crecimiento por adquisiciones y un competidor basado en un desarrollo de código abierto, cabría esperar que el escenario del futuro tendiese a una situación de isomorfismo con el entorno normativo, en el que predominan cada vez más herramientas de tipo abierto caracterizadas por una total independencia de funciones e integradas de manera laxa. El presente artículo especula sobre esa posible evolución y avanza algunas de las posibles consecuencias para alumnos, profesores e instituciones.

**Palabras clave**

educación online, plataformas, LMS, Web 2.0, apertura

## *Online Education: Educational Platforms and the Openness Dilemma*

**Abstract**

*Traditionally, institutions that offer education over the Internet have tended to use educational platforms of the so-called learning management systems, LMS, that offer the student a range of services such as documentation repositories, forums, email, etc. within a closed environment, accessible with a user name and a password and with a standard way of functioning. Various studies show that the market clearly leans towards the use of this kind of platform, with an unmistakable leader focussed on a strategy of growth through acquisitions and a competitor developing open source material. However, it is likely that the trend for the future is towards a situation of isomorphism with the normative environment, where an increasingly predominant place is held by loosely integrated open tools characterised by total functional independence. This article speculates on the possible development in this direction and describes some of the possible consequences for students, teachers and institutions.*

**Keywords***online education, platforms, LMS, Web 2.0, openness*

## Introducción

La educación a través de la Red, bien en modo parcial (*blended education*) como completo (*online education*) está experimentando un notable crecimiento en los últimos años. En algunos casos, se habla de una supremacía del canal *online* de cara a la transmisión de determinados tipos de conocimiento, particularmente aquellos sujetos a una interacción intensa profesor-alumno y con los alumnos entre sí (Dans, 2008).

Tradicionalmente, la educación a través de la Red ha recurrido a herramientas estandarizadas, o de desarrollo propio, para llevar a cabo la interacción entre los diversos participantes en el proceso (profesores, alumnos, supervisores, tutores, encargados de administración, etc.); dichas herramientas son conocidas como Learning Management Systems o LMS. Las citadas plataformas o LMS ofrecen a los alumnos un entorno cerrado y controlado en el que las instituciones académicas pueden establecer elementos correspondientes a funciones, tales como foros de participación, herramientas de retroalimentación, módulos educativos de contenidos, mecanismos de comunicación, etc., intentando proporcionar un ambiente lo más uniforme y familiar posible (Coates y otros, 2005).

A principios de 2008, el panorama de la educación a través de la Red<sup>1</sup> reflejaba un fuerte predominio de una plataforma LMS denominada Blackboard: presente en más de 2.200 instituciones educativas de más de sesenta países, y tras haber seguido una ambiciosa estrategia de adquisiciones que le llevó, en 2005, a comprar a su principal competidor, WebCT, se estimaba que detentaba entre un 70% y un 80% de la cuota de mercado. Frente a este predominio, otra herramienta, Moodle, basada en software de código abierto, se planteaba como alternativa interesante fundamentalmente debido a su mayor flexibilidad y menor coste, y lograba duplicar sus instalaciones de un año para otro (del 5% en 2007 al 10% en 2008), fundamentalmente a expensas del líder.

La evolución de la Red, mientras tanto, ha sufrido importantes cambios durante los años comprendidos entre 2005 y 2009, con el desarrollo de la denominada Web 2.0: se trata de una tendencia con un funcionamiento cada vez más participativo y bidireccional, en la que los usuarios no se limitan a leer o visualizar contenidos, sino que incrementan su nivel de implicación produciendo sus propios contenidos y publicándolos mediante herramientas sencillas. El crecimiento del ancho de banda en el ámbito doméstico, la evolución hacia conexiones de banda ancha y de funcionamiento

permanente, y el desarrollo de herramientas sencillas como los blogs determina un cambio importante en la fisonomía de la Red, así como en la forma de relacionarse las personas entre sí y con los contenidos. Si, en 1996, hablábamos de una Red constituida por unos cuarenta millones de usuarios en todo el mundo que se movían alrededor de unos 250.000 sitios web, y de los que la mayor parte del tiempo se limitaban a descargar información (fundamentalmente leer textos y ver fotografías), en 2006 habíamos pasado a un total aproximado de más de mil millones de personas que visitaban más de ochenta millones de sitios con una densidad de páginas muy superior y que, además de acceder a contenidos, creaban los suyos propios y los subían a la Red de manera constante. Fenómenos como los blogs, los foros, las redes sociales o los repositorios de fotografías y vídeos convertían la red en un lugar que crecía con tasas inimaginables sometido a un dinamismo constante, con contenidos que, además, se relacionaban entre sí mediante enlaces y motores de búsqueda. Si nos acercamos al momento actual, nos encontramos fácilmente con colectivos específicos que exhiben esta pauta de manera muy marcada: una encuesta entre adolescentes en países como Estados Unidos, el Reino Unido, Japón, Corea o Finlandia puede dar perfectamente como resultado que el porcentaje de personas que utilizan la Red, de manera habitual, para publicar sus propios contenidos se sitúe por encima del 90%.

Mientras la Red cambia con tendencias que se expresan de manera exponencial, mientras los alumnos cambian drásticamente su manera de relacionarse con el entorno, el planteamiento de los esquemas y plataformas utilizados en la educación no lo hace. Por ponerlo en boca de uno de mis alumnos de este año, preguntado acerca de por qué no le gustaba el Campus virtual utilizado en la escuela, la respuesta, sencillamente, fue: «Porque me siento igual que utilizando Windows 3.1». Un indicativo perfecto del clarísimo desfase que vivimos en el mundo de la educación.

## Herramientas en la nube

Otro de los planteamientos llamativos de la evolución de la Red ha sido el paso de los esquemas ordenador-céntricos del siglo pasado, a otros red-céntricos, en los que los usuarios no emplean únicamente un ordenador y un disco duro, sino que acceden a la Red mediante una amplia variedad de dispositivos y desde prácticamente cualquier lugar. El mismo alumno que se conecta desde el ordenador del aula

1. 2007 Distance Education Survey Results, Instructional Technology Council (ITC), 2008.

lo hace desde su casa, desde su portátil, desde un *netbook* o desde un teléfono móvil. En cada uno de ellos, utiliza diferente hardware, sistemas operativos o programas, mientras que sus datos se sitúan sin excepción en la propia Red, única manera de mantener su integridad. Esta tendencia, iniciada en el mercado de consumo mediante herramientas como el correo electrónico GMail, gestores de favoritos como Delicious, y repositorios de fotos como Flickr o Fotolog, de presentaciones como Slideshare, o de vídeo como YouTube se continúa ahora con un fuerte empuje y competencia en el mercado corporativo, como prueba indudable de una tendencia ya consolidada.

Entre los alumnos de determinados niveles, especialmente en la enseñanza secundaria, de grado y de postgrado a determinada escala, empieza a ser perfectamente normal un nivel avanzado de este tipo de herramientas. Los jóvenes de hoy se relacionan con sus amigos y conocidos en una red social como Facebook o Tuenti, se comunican con mensajería instantánea, almacenan sus fotografías en Flickr o Fotolog, leen blogs, comentan en ellos o incluso los escriben ellos mismos, suben vídeos a YouTube, comparten su localización con Latitude...; aplicaciones que, además, se conectan entre ellas mediante protocolos sencillos como el RSS: su posición o una actualización de estado que responde a la pregunta de «¿qué estás haciendo?» aparecen en su red social, al tiempo que lo hacen las fotografías o los vídeos que suben desde sus móviles. La portabilidad de datos, la interfuncionalidad, es para ellos una norma propia de la Red, embebida en la misma: la unidad no es la aplicación, sino la web en sí misma.

Para ellos, como indicábamos anteriormente haciendo referencia al comentario de un alumno en clase, el uso de una plataforma cerrada supone un paso atrás, una regresión al pasado, una situación antinatural. La idea de trabajar con las opciones que una única plataforma propone, que además suelen tener, por sí mismas, prestaciones inferiores a las ofrecidas por las alternativas especializadas habituales en Internet, supone, sobre todo en el caso de los alumnos más avanzados en el uso de la web, renunciar a una filosofía de trabajo aprendida mediante la práctica a través de horas de navegación. Pero en el caso de aquellos alumnos no formados en las herramientas actuales, supone hurtarles la posibilidad de aprender y desarrollar las habilidades en el nuevo entorno, privarles del aprendizaje de una nueva manera de trabajar que formará parte de su experiencia en los próximos años de su desarrollo personal y profesional. La diversidad de la web es, en este caso, su mayor riqueza.

## Replanteando la función de la plataforma

En el contexto de la educación de postgrado para directivos, las plataformas educativas o LMS ofrecen una amplia gama de funciones: acceso a herramientas como casos o notas técnicas, calendario del curso, foros en los que se desarrolla la interacción entre alumnos y profesores, buzones de transferencia para la entrega de trabajos de los alumnos, áreas de documentación donde reciben materiales, glosarios, libros de notas para recibir retroalimentación, áreas de creación de blogs y wikis, etc. La plataforma se estructura en modo modular, con un menú que da acceso a las diferentes opciones y que puede ser adaptado por la institución o por el profesor para ofrecer unas u otras funcionalidades, o incluso para integrar módulos externos.

La razón por la que muchas instituciones optan por plataformas como Blackboard estriba en que plantean un importante bagaje de experiencia y un servicio técnico que permite relajar en gran medida las funciones del personal de la organización, optimizando así su dedicación. Sin embargo, dado su elevado coste, algunas alternativas como Moodle han comenzado a ganar popularidad: su condición de software de código abierto les confiere, además de un coste total de propiedad en muchas ocasiones ventajoso –particularmente, en aquellos casos en los que existe un adecuado nivel de esperteza dentro de la organización–, un mayor nivel de flexibilidad. Así, las instalaciones basadas en Moodle se estima que han pasado a alcanzar, actualmente, en torno a un 10% de cuota de mercado, tras duplicarse durante el pasado 2008.

Parece necesario, sin embargo, replantearse en cierta medida la función de la plataforma. Inicialmente, ésta servía para ofrecer a la comunidad educativa, tanto a alumnos como a profesores, un entorno controlado y familiar. En la época en que la enseñanza *online* comenzó a popularizarse, a principios de 2003, este tipo de atributos eran sumamente necesarios: en general, las capacidades de los usuarios se limitaban a la consulta de páginas web, pero se encontraban sumamente limitados en cuanto a la posibilidad de generación de contenidos. La herramienta habitual para este tipo de funciones era el foro, popular prácticamente desde los inicios de Internet y los grupos de Usenet, mientras que otras herramientas como los blogs o los wikis estaban puramente en sus inicios.<sup>2</sup> Así, las LMS planteaban una

2. Aunque Pyra Labs, considerada pionera del concepto blog con su herramienta Blogger, fue fundada en 2001, la popularización y extensión del concepto no comienza hasta 2003, con su adquisición por parte de Google y la consiguiente inyección de fondos y visibilidad.



manera fácil de desarrollar la interacción, y la flexibilidad suficiente como para integrar contenidos en un entorno de manejo sin excesivas barreras de entrada, algo crucial en un momento en el que, para muchos, el simple desarrollo de interacciones a través del medio electrónico planteaba un cierto nivel de inseguridad.

A medida que el desarrollo de herramientas en la web fue progresando en paralelo con las habilidades de los alumnos para manejarlas, empezó a darse un interesante fenómeno: la institución facilitaba a sus estudiantes la plataforma para el desarrollo del curso, pero éstos pasaban a coordinarse, cada vez en mayor medida, mediante herramientas externas a dicha plataforma. El uso de mensajería instantánea creció con la incorporación de nuevas generaciones de estudiantes en las que esta herramienta gozaba de una enorme popularidad, y creció igualmente el porcentaje de enlaces externos a los que los alumnos hacían referencia. El papel del profesor, igualmente, fue cambiando: en un entorno de hiperabundancia absoluta de información, éste ya no podía aspirar a ser quien más sabía de un tema determinado, sino a ser capaz de escoger o destacar, en cada momento, la información más adecuada, que en muchas ocasiones había sido aportada por uno de sus alumnos. El profesor empezó a ser, en cierto sentido, un supernodo conductor, con visibilidad sobre toda la comunidad, y que debía ser capaz de proporcionar cierta estructura y programa a la misma.

## Las funciones de la plataforma, sin la plataforma

Las alternativas a la plataforma tradicional son de muchos tipos. En la mayor parte de los casos, utilizan los blogs como herramienta de presencia del alumno, en la que éste entrega aquellos trabajos y opiniones que le son requeridos. El hecho de que los alumnos puedan tener libertad a la hora de escoger la plataforma que utilizan para su blog plantea una interesante experiencia formativa para aquellos que no han tenido experiencia previa, preservando sin embargo el control: prácticamente todas las herramientas para gestionar blogs poseen funciones similares, y en particular aquellas que resultan importantes para el desarrollo de un curso: generación de *feeds* RSS y etiquetado (*tagging*). Los blogs pueden mantenerse cerrados y habilitados únicamente para su consulta por los miembros del grupo (en cuyo caso debe restringirse la herramienta a aquellas que soporten este tipo de funciones de control de acceso) o bien abrirse (ver discusión más adelante), en cuyo caso poseen además

la virtud de incrementar la popularidad de la institución de manera espontánea mediante los enlaces entrantes que los alumnos, con toda lógica, suelen hacer a la misma.

Los diferentes blogs del grupo son coordinados a través de un lector de *feeds* como Google Reader, Netvibes, Bloglines u otros. La interacción conversacional puede darse a través de diversos soportes, aunque lo más habitual es seguir recurriendo a un foro. En éste, debe habilitarse además un recurso a modo de repositorio, que permita que los alumnos listen el conjunto de herramientas que están utilizando para el curso y sus direcciones. El intercambio de recursos externos se realiza a través de herramientas como Delicious, en la que se crea una etiqueta o *tag* nueva que no posea resultados en la misma (el uso del código del curso con su año y sección suele generar una etiqueta suficientemente única). Esa misma *tag* se utiliza en el caso de aquellos alumnos que deciden utilizar su blog para cuestiones adicionales o paralelas al desarrollo del curso –vida social, opinión concerniente a temas no relacionados con el curso, etc.– para señalar aquellas entradas que deben ser tenidas en cuenta por el profesor o sus compañeros. Además, los alumnos pueden recurrir a otro tipo de herramientas: Flickr para sus diagramas o fotografías, Slideshare para sus presentaciones o YouTube para sus vídeos. En estos casos, es recomendable, además de embeberlas en los propios blogs, utilizar la misma *tag* que designa los contenidos del curso, y crear una *watchlist*, o búsqueda activa en un buscador (Google BlogSearch o Technorati), que permita monitorizarlas a medida que son producidas. Otras herramientas de interés son los llamados *planets*, páginas que compilan de manera automática las actualizaciones de otra serie de páginas de una lista abierta o cerrada en función de la inclusión de determinados textos o etiquetas.

Además de las *tags* utilizadas para definir la pertenencia a un grupo determinado, la clase debe encargarse de generar una clasificación de etiquetas, también conocida como *folksonomía*, que permita a los usuarios de la comunidad navegar por la información. Cada entrada en un blog del grupo debe ser adecuadamente etiquetada con descriptores de contenido, como por otro lado suele hacerse ya de manera aceptada en la mayor parte de los blogs en la red. Esto permite, en un momento dado, acceder al contenido generado en la clase bien a través de una dimensión individual (¿qué ha escrito una persona determinada?), o bien a través de una temática (¿qué se ha escrito de un tema concreto?). Según el nivel de los estudiantes, el profesor puede marcar las etiquetas para cada ejercicio o comentario, o bien dejar que éstas sean generadas de manera espontánea por los alumnos.

Un planteamiento de este tipo posibilita, por supuesto, el mayor grado de flexibilidad posible, al poder integrar nuevas herramientas a medida que son planteadas por los competidores en este segmento, dotado de un enorme dinamismo. El caso del trabajo en grupos, por ejemplo, es uno de los temas que han sufrido una variación más rápida: si bien el planteamiento inicial de la mayoría de los cursos era recurrir para ello a una herramienta de wikis como SocialText o WetPaint, éstos han perdido en gran medida el favor de estudiantes y profesores, debido a la creciente popularización y facilidad de uso de los Docs de Google, que permiten no sólo trabajo simultáneo por parte de varias personas con control de cambios, sino también disponer de una ventana de chat integrada en la herramienta (Google Talk) y la posibilidad de publicar el resultado en abierto si se desea de manera inmediata.

Una herramienta adicional, que puede probar su eficiencia en el caso de grupos numerosos o marcados por una gran actividad, es el uso de un filtro social: los usuarios pueden votar los aportes hechos a través de las diversas herramientas, lo que permite establecer indicadores de popularidad, pero también mejorar la visibilidad de aquellas aportaciones que la merezcan. En cierto sentido, el filtro social adquiere una función de «máquina de café» virtual en la que los aportes son votados y comentados de manera espontánea, mejorando así la difusión de la información.

Uno de los principales factores a considerar es el de la administración: mientras la administración de una plataforma integrada en manos de la institución hace recaer toda la responsabilidad en ésta, la gestión de un conjunto de servicios distribuidos e integrados mediante un modelo de integración laxa a través de protocolos comunes recae sobre el propio usuario. La institución puede optar por ofrecer a sus alumnos un paquete cerrado de aplicaciones escogido mediante una estrategia de *best-of-breed*, o limitarse a desarrollar una lista de funciones y permitir que sean los propios alumnos los que tomen decisiones acerca de las herramientas a utilizar para cada una de ellas. Igualmente, la institución puede escoger entre proporcionar un cierto nivel de soporte a sus usuarios, o proponer el manejo de las herramientas como parte de la experiencia de aprendizaje: como la experiencia de varios años ya ha demostrado, se trata de tecnologías al alcance de todo el mundo, y cuyo aprendizaje constituye cada día más una habilidad fundamental para toda persona que quiera manejarse en la sociedad digital. De hecho, la necesidad de formación o administración para los usuarios se minimiza progresivamente con el paso del tiempo, a medida que este tipo de herramientas van alcanzando una difusión mayor.

Mención aparte merece el control de las diferentes herramientas mediante estadísticas: las estadísticas de acceso ofrecen la posibilidad de generación de metadatos sobre la actividad de las herramientas de los alumnos. Cualquier sistema gratuito (Google Analytics, StatCounter, Reinvigorate, etc.) ofrece la posibilidad de reportar datos de acceso acerca de las páginas de los alumnos, y de considerarlas un indicador de su desempeño. La enseñanza se constituye así en un sistema social, en el que la actividad de los alumnos en sus respectivas herramientas no sólo se evalúa de cara a su desempeño individual, sino también para ver su contribución al aprendizaje del grupo. Tener una idea de los blogs más populares en una clase, de los que reciben más visitas o de los que son más comentados permite dibujar un mapa de la misma, y tal cosa puede ser valorada de una manera relativamente homóloga a como se hace con elementos tradicionales como la participación en clase.

No obstante, la decisión de optar por una «plataforma sin plataforma» resulta, en contra de lo intuitivo, más compleja para las instituciones que la de simplemente seguir la «hoja de ruta» marcada por una plataforma y su inventario de herramientas. La estrategia de «plataforma sin plataforma» sitúa en la institución una demanda muy superior de conocimientos a la hora de valorar herramientas abiertas, sus posibilidades en caso de ser adoptadas, su capacidad de integración en las metodologías, la demanda que su monitorización impondría en el supervisor o profesor en caso de ser adoptadas, o incluso la posibilidad de que sean adoptadas al margen del beneplácito de la institución. Decisiones aparentemente simples, como la de dejar abierta la elección de una herramienta de *blogging* o la de impulsar o no una metodología determinada pueden resultar más importantes de lo que aparentan a la hora de obtener la satisfacción de los alumnos, o de gestionar la visibilidad y reputación corporativas. En este sentido, pocas cosas parecen más claras que el hecho de que se aprende con la experiencia propia y con la observación de la experiencia ajena.

## Abierto o cerrado: un dilema interesante

El dilema sobre la información abierta o cerrada en el entorno educativo surge cuando algunas instituciones empiezan a publicar, sin restricciones, una gran parte o la totalidad de su material. La iniciativa pionera Open Courseware (OCW) del MIT ha sido seguida por una amplia variedad de instituciones, que han entendido que la ventaja competitiva de una escuela no se basa tanto en el mero acceso a su

material como en las metodologías con las que hace uso del mismo, y han optado por hacer accesible sus materiales de estudio, generalmente mediante licencias Creative Commons con variados niveles de apertura.

En el caso de IE Business School, por ejemplo, la apertura de la documentación multimedia (casos y notas técnicas) utilizadas para la discusión en clase se llevó a cabo en octubre de 2008 mediante una licencia Creative Commons BY NC ND. De los tres parámetros que cualifican la licencia, el primero, BY, hace referencia a la obligación de atribuir correctamente la autoría de la obra, mientras que el segundo impide la utilización con fines comerciales sin permiso expreso, y la tercera impide la realización de obras derivadas. El debate que condujo a la adopción de este tipo de licencia plantea un interesantísimo dilema acerca de la ventaja competitiva y modelo de negocio de una institución educativa. Indudablemente, el movimiento de apertura responde a las características del entorno: dado un incentivo suficiente, en el entorno actual que define Internet, resulta imposible mantener el control sobre los materiales: para un hipotético interesado, siempre es posible duplicar un contenido del tipo que sea en la Red, y reutilizarlo de manera fraudulenta. En este caso, la reacción de la institución intenta diferenciar claramente entre lo que podría ser un uso legítimo, el uso y disfrute personal de los materiales; y uno ilegítimo, su explotación comercial sin permiso, y adoptar una licencia que ofrezca riqueza suficiente como para recoger dicha casuística.

Sin embargo, a nadie escapa que la propia institución obtiene, además, un beneficio adicional en este caso: la previsible circulación de los materiales educativos, por otro lado no demasiado eficientes en muchos casos sin la presencia de un profesor o un grupo determinado que los discuta y les proporcione contexto, produce un efecto de incremento de reconocimiento de marca (*brand awareness*), contribuyendo así al conocimiento y reputación de la escuela (lógicamente, en el caso de que los materiales tengan la calidad objetiva adecuada para ello y sean percibidos subjetivamente como de valor). La ventaja competitiva, por tanto, pasa a estar no tanto en los materiales como en las metodologías empleadas para su uso. En el caso de los cursos *online*, estas metodologías, tales como el planteamiento de las clases, las preguntas sugeridas para la preparación, el desarrollo de las discusiones o las conclusiones finales recogidas, permanecían, hasta el momento, confinados en una plataforma cerrada, tras un nombre de usuario y una contraseña. ¿Qué ocurre si, llevando la apertura hasta el límite, estas metodologías pasan a llevarse a cabo en la propia Red?

En una economía en red basada en la atención, y en la que la visibilidad de los contenidos depende de la jerarquía

creada por los motores de búsqueda, la decisión de optar por una estrategia abierta se encuentra, por otro lado, con un poderosísimo argumento: dado que la mayoría de los motores de búsqueda importantes en nuestros días poseen como criterio principal de valoración de relevancia el número de enlaces entrantes, y teniendo en cuenta la tendencia de los estudiantes a vincular desde muchas de las herramientas de presencia *online* que utilizan a la institución en la que desarrollan sus estudios, la adopción de este tipo de herramientas conlleva, de manera prácticamente automática, un fuerte incremento en el nivel de indexación y visibilidad de la institución. Desplazar las contribuciones de cientos o miles de personas desde un entorno cerrado e invisible a los buscadores a uno en el que pasan a estar abiertas a ellos es un hecho que no puede pasar inadvertido, y con implicaciones claras más allá del recuento cuantitativo de los enlaces establecidos en la gestión de la reputación *online* de la institución. El ejercicio del control sobre los contenidos, por otro lado, resulta imposible: un alumno hará menciones a su institución que podrán ser positivas o negativas en función de su experiencia, y que actuarán de manera positiva o negativa sobre la percepción de la misma. En este sentido, el paso a una estrategia de apertura conlleva necesariamente una pérdida de control sobre la imagen de la institución: la marca pasa a estar manejada por la comunidad de usuarios de la misma.

Los posibles efectos van más allá del simple hecho de su disponibilidad sin restricciones. ¿Cómo tratar, por ejemplo, los aportes de ediciones anteriores del curso? ¿Deben eliminarse de alguna manera las contribuciones anteriores, algo que contravendría muchas de las normas preconcebidas para herramientas como los blogs, basadas en el concepto de *permalink* o vínculo permanente? O por el contrario, ¿deberían incorporarse las ediciones anteriores al repositorio de información disponible, de manera que los alumnos de las siguientes puedan construir sobre ello? La respuesta no es sencilla, y varía además en función de las diferentes áreas de conocimiento: en el caso de una escuela de negocios, por ejemplo, no es lo mismo considerar los materiales de un área de extremado dinamismo, como Sistemas y Tecnologías de Información, frente a los de una de naturaleza más estática, como la Contabilidad. Y en una escuela de negocios, después de todo, la mayor parte del proceso de aprendizaje no se basa en los materiales sino en la dinámica de las discusiones, algo que permanece vinculado a un momento y secuencia concretos, pero ¿qué ocurre, por ejemplo, en el caso de estudios de otro tipo? Aunque de facto la mayor parte de los materiales académicos estén volcándose hacia una

disponibilidad cada vez mayor en la Red, ¿puede un profesor acostumbrado a pedir un trabajo de recopilación determinado superar la disponibilidad en la Red, en un formato perfectamente fácil de localizar, de los trabajos que se entregaron en la edición anterior? En cierto sentido, el repositorio documental de los trabajos de ediciones anteriores del curso pasa a jugar el mismo papel que desempeñaba anteriormente el libro de texto: información básica acerca de la materia, cualificada por expertos, que en su traslación a la nueva metodología pasa a cualificarse en función de medidas de visibilidad. El profesor deberá escoger, en cada momento, el tipo de trabajo que debe solicitar, centrándolo además en aspectos que no provengan directamente de información disponible en la propia Red. Es este un movimiento que puede verse ya en nuestros días, en el ámbito de la enseñanza elemental, en la que la mera búsqueda de información carece de valor, y el objetivo educativo debe dirigirse a fomentar el procesamiento de la información obtenida para la estructuración de un problema determinado. Esta orientación a problemas o a la formulación de opiniones en lugar de a la recolección de información es un paso fundamental de cara a entender la nueva función de la educación en un entorno de hiperabundancia ubicua de todo tipo de contenidos.

El movimiento hacia un sistema completamente abierto también tiene consecuencias de cara a los alumnos: la visibilidad del sistema lleva a que, a medida que se acerca el momento de entrega de un trabajo, algunos alumnos prefieran comprobar aquellos entregados por los alumnos más madrugadores, creándose una situación de reutilización del contenido de terceros que ocurre en ocasiones mediante la adecuada cita al trabajo original de otro compañero o, en algunos casos, sin ella. Las secuencias de entrega, capturadas por el lector de *feeds*, y el nivel de reutilización de los trabajos de los alumnos, pueden proporcionar al profesor interesantes medidas de popularidad de los diferentes alumnos en el grupo, y de cómo el grupo valora sus conocimientos en la materia. El profesor puede además promover el diálogo mediante comentarios en los trabajos de los compañeros, lo que permite igualmente recoger datos acerca de los trabajos que reciben más visitas o comentarios.

## Conclusiones

Las instituciones educativas deben replantear su función de cara a la transmisión de conocimiento, y llevar a cabo un proceso de reflexión interna acerca de su estrategia con

respecto al nivel de apertura o cierre que deseen establecer para sus contenidos y los de sus alumnos. La adopción de metodologías de «plataforma sin plataforma» en las que los alumnos trabajan en un entorno abierto es una consecuencia natural de la evolución del entorno y de la disponibilidad de herramientas sencillas de publicación en la Red, y tiene un efecto en las metodologías de trabajo –acostumbrarse a vivir en un entorno de hiperabundancia de contenidos– y en la definición del entorno competitivo entre diferentes instituciones educativas. Para algunas instituciones, la disponibilidad de sus contenidos y los producidos por sus alumnos en la Red se está convirtiendo en un claro escaparate y en un indicador de su calidad, que puede ser evaluada además de manera continua en función de su visibilidad en los motores de búsqueda: para muchas instituciones, esta visibilidad se convertirá en un factor competitivo de primera magnitud. Debemos tener en cuenta que la decisión de abrir contenidos no depende exclusivamente de la voluntad de una institución, sino que se verá sin duda afectada por las acciones que lleven a cabo aquellas que considere sus competidoras naturales: las que tarden más en tomar la decisión verán cómo un número creciente de alumnos prospectivos toman opción por aquellas instituciones de las que perciban una visibilidad mayor en el área que les resulte más interesante.

La mayor barrera de entrada para el desarrollo de este tipo de estrategias no es económica, dado que su implantación resulta en general en menores costes, sino cultural: la percepción de pérdida de control sobre la imagen de la institución, o el desconocimiento de este tipo de herramientas y sus posibilidades tanto en el ámbito directivo como docente. En este sentido, la adopción de plataformas abiertas o «sin plataforma» es susceptible de plantear interesantes ventajas competitivas a corto plazo en aquellas instituciones que hayan estado más atentas al desarrollo de pruebas piloto y experiencias controladas, dotando así a docentes, administradores y alumnos de un nivel de competencia superior. Tras una primera fase en la que la ventaja competitiva se planteará fundamentalmente en términos de visibilidad, la segunda fase consistirá en el cambio de metodologías para adaptarse a un escenario de hiperabundancia de información, en el que el valor no consiste en lograr un acceso a los materiales, sino un uso o una comprensión más eficiente de éstos.

Nos hallamos ante una redefinición que afecta a los aspectos más elementales del desarrollo de la labor educativa, un cambio de variables que no resulta en absoluto sencillo entender, y que definirá en gran medida hasta qué punto los estudiantes podrán considerarse preparados para desenvolverse en el nuevo entorno. Y se trata, además, de

un cambio que afectará a todos los que desempeñamos nuestra actividad en este área: incluso en el caso de las instituciones más refractarias, será imposible evitar que los alumnos recurran a herramientas de acceso libre en la web a medida que éstas vayan alcanzando mayores niveles de penetración y popularización, como ocurrió anteriormente en el caso de la mensajería instantánea o la VoIP. La gran diferencia es que mientras las herramientas citadas no planteaban permanencia, las nuevas herramientas de la llamada Web 2.0 sí lo hacen, cambiando radicalmente el panorama y redefiniendo el acceso a la información. Para todas las instituciones, esto supone un reto que deberán tratar de entender lo antes posible.

## Referencias bibliográficas

- COATES, H.; JAMES, R.; BALDWIN, G. (2005). «A critical examination of the effects of Learning Management Systems on university teaching and learning». *Tertiary Education and Management*. N.º 11, pág. 19–36.
- DANS, E. (2003). «Online education in the era of the social web». *The Korea Times*. 16 de abril de 2008.
- LITTLEJOHN, A. (ed.) (2003). *Reusing online resources: a sustainable approach to e-learning*. Londres: Routledge.
- LOKKEN, F.; WOMER, L.; MULLINS, C. (2008). *2007 Distance Education Survey Results. Tracking the Impact of e-Learning at Community Colleges*. Washington: Instructional Technology Council.

### Cita recomendada

DANS, ENRIQUE (2009). «Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre el autor

*Enrique Dans*

Profesor de Sistemas y tecnologías de información

IE Business School

María de Molina 12, 4.º

28006 Madrid, España

[enrique.dans@ie.edu](mailto:enrique.dans@ie.edu)

Profesor de Sistemas y tecnologías de información en el Instituto de Empresa de Madrid. Doctor (Ph.D.) en Management, en la especialidad de Sistemas de información por la Anderson School, Universidad de California (UCLA), CPCL por la Harvard Business School y MBA por el Instituto de Empresa. Sus intereses de investigación se centran de un modo amplio en Internet y en los nuevos procesos de negocio que la Red posibilita.

## Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»

## ARTÍCULO

# La ineducación del tecnólogo

*Jim Groom**Brian Lamb*

Fecha de presentación: febrero de 2009

Fecha de aceptación: febrero de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

**Resumen**

Dos tecnólogos de la educación y bloggers presentan una serie de viñetas que tratan los efectos de las modernas comunicaciones en red sobre su actividad. Reconociendo su incapacidad para construir una teoría sintética en medio de este torbellino, reúnen una serie de observaciones y manifiestos que ponen el acento sobre temas de publicación personal, colaboraciones espontáneas, aprendizaje en la web abierta y sindicación.

**Palabras clave**

blog, medios de comunicación sociales, colaboración, sindicación

*The un-education of the technologist***Abstract**

*Two educational technologists and webloggers present a series of vignettes, contemplating the effects of modern networked communication on their practice. Recognizing their inability to construct a synthetic theory amidst the maelstrom, they curate a collection of observations and manifestos emphasizing themes of personal publishing, spontaneous collaborations, learning on the open web, and syndication.*

**Keywords**

*blogging, social media, collaboration, syndication*

La academia se muestra extrañamente complaciente en medio del tumulto. Tanto la tecnología de código abierto como las publicaciones de acceso libre o la educación abierta han celebrado éxitos, aunque ninguno de estos movimientos puede llegar a describirse como una auténtica transformación de la práctica. Los modelos de publicación, crítica y evaluación del campo de la investigación siguen sin haber cambiado en lo fundamental.

La innovación en la docencia es marginal, de modo que las estructuras básicas de currículo y evaluación no han sufrido variación alguna. La tecnología educacional, lejos de revolucionar la práctica, parece estar principalmente dedicada a perpetuarla: los «clickers» ofrecen un destello de interactividad en las cavernosas aulas; los «sistemas de gestión de aprendizaje» protegen a los usuarios de la furiosa incertidumbre del caos digital.

Estamos condenados a vivir en un tiempo de transición. Los principios de la comunicación en red han cambiado tan rápido que incluso los tecnólogos educacionales lo han notado. Actualmente es posible disfrutar prácticamente gratis del acceso a aplicaciones remotas alojadas en servidores muy potentes y de un ancho de banda ilimitado. Los aficionados incondicionales a Internet un poco más ambiciosos controlan imperios en línea multidominio gestionados mediante interfaces gráficas de usuario muy intuitivas por el mismo precio que una taza de café al día. El software de código abierto pone herramientas sofisticadas, útiles y configurables al alcance de cualquiera que se tome la molestia de aprender cómo se usan. Las personas creativas se aprovechan de plataformas de medios de comunicación virales para que sus creaciones hechas sólo con portátiles y móviles con cámara lleguen a audiencias inmensas. Existen multitudes de ejemplos del modelo de Yochai Benkler de trabajo cooperativo basado en Creative Commons<sup>1</sup> que generan resultados espectaculares. El apunte de que vivimos en una época con una abundancia de información sin precedentes es una trivialidad evidente, pero de algún modo también es una afirmación que se queda corta para describir la realidad.

Por todo el paisaje cultural vemos medios que están zarandeando la práctica hasta casi someterla por completo. La industria musical en caída libre, los periódicos devastados, la edición de libros en crisis. La banda ancha se lo está comiendo todo.<sup>2</sup>

Para complicar aún más las cosas, es casi seguro que la feliz curva de desarrollo que ha acompañado al conjunto de innovaciones abominablemente etiquetado como «Web 2.0» entrará pronto en una caída en picado al menos en algunos aspectos. En el momento de publicar este artículo a principios de 2009, una tormenta económica global sigue progresando y seguramente sería una muestra de estupidez insensata y banal suponer que vaya a prevalecer la brillante convicción moral de: «sólo pretendemos crear cosas chulas y hacer al mundo feliz». La mejora de eficiencia que se obtiene con los modelos de computación en nube es evidente, pero habría que ser tonto para no prever que estas nubes pueden traer fuertes chubascos en el futuro próximo.

Los autores de esta recopilación no pretenden estar en posesión de una teoría sintética que pueda conceptualizar esta situación. Sólo son trabajadores y blogueros modestos

de primera línea tecnológica y el enfoque que se presenta refleja esa realidad. Sin embargo, la transmisión instantánea, la replicación ilimitada y las posibilidades de remezcla inherentes de los medios digitales, los envía con un entusiasmo descontrolado hacia herramientas de publicación personal, modelos de autoorganización y sindicación.

El modelo de presentación refleja un proceso de reeducación necesario. Nos decantamos con gran respeto por el método de Marshall McLuhan expuesto en su introducción a *The Mechanical Bride*. McLuhan apuntaba que al escribir el libro, no paraba de pensar en el título *Un descenso al Maels-tróm* de Edgar Allan Poe. El marinero de Poe se salvaba a sí mismo estudiando el movimiento del torbellino y cooperando con él. El presente artículo pretende igualmente colocarnos a nosotros mismos y a nuestros lectores en el centro del cuadro en movimiento creado por la publicación digital en la educación, donde podremos observar las acciones que están realizándose actualmente y en las que todos estamos implicados. Al examinar esas acciones, se espera que surjan por sí mismas muchas acciones individuales.

Al estar atrapado dentro de las paredes del torbellino y los numerosos objetos que flotan en ese entorno, el marinero de Poe dice:

«Creo haber estado delirando, pues incluso traté de entretenerme especulando sobre las velocidades relativas de sus diversos descensos hacia la espuma en el fondo».

Este entretenimiento surgido de su alejamiento racional como espectador de su propia situación es el que le da la pista que lo conduce a la salida del laberinto. Y es con ese mismo espíritu con el que se ofrece esta recopilación como entretenimiento.<sup>3</sup>

## Nota de observación 1: publicación personal

El Informe Horizon 2009 del New Media Consortium recoge «La web personal» como una de las tendencias de desarrollo para las instituciones educativas de los próximos 2 o 3 años. Se define de la manera siguiente:

1. BENKLER, YOCHAI (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*.
2. KENNEDY, KEN (2007). «Sterling at SXSW 07: Broadband eats everything».
3. Los párrafos precedentes son una nueva mezcla de Marshall MCLUHAN (1997). «The Mechanical Bride».



«Como parte de una tendencia que comenzó con innovaciones simples como páginas de inicio personalizadas, adición de RSS y widgets personalizables, la *web personal* es un término acuñado para representar un conjunto de tecnologías que ofrecen la capacidad de reorganizar, configurar y gestionar contenidos en línea en lugar de sólo consultarlos. Empleando un conjunto de herramientas y aplicaciones sencillas y gratuitas resulta sencillo crear entornos personalizados basados en web –una web personal– que fomentan los aspectos sociales, profesionales, formativos y de otra índole de la persona por medio de ventanas altamente personalizadas, dirigidas al mundo en línea.»<sup>4</sup>

Puede entenderse como una filosofía cuando se trata de emplear aplicaciones basadas en la Red para enseñar y aprender, emplear herramientas que son sencillas, flexibles, abiertas y personales. ¿Qué significado tiene decir a todos los miembros de una comunidad intelectual que el trabajo que hacen en línea es el suyo propio? Es más, ¿qué significado tiene apoyar a los miembros de una comunidad universitaria para que adquieran la propiedad de lo que publican? Algo que pueden llevarse consigo cuando se mudan a otra institución.



IMAGEN 1. Blog de Serena Epstein

Serena Epstein, una estudiante de la Universidad de Mary Washington, escribió un blog sobre su trabajo

académico por medio de la plataforma de publicaciones acogida en la universidad<sup>5</sup> durante un periodo de tres años y para por lo menos cinco asignaturas distintas. Exportó todo su trabajo del sistema de blogs de la universidad y lo importó a su propio dominio<sup>6</sup> que adquirió y sigue manteniendo por menos de 8 dólares al mes. En la práctica obtuvo el control sobre el trabajo realizado durante el transcurso de su carrera universitaria y lo integró en su propio espacio, adquiriendo así la propiedad sobre su propio archivo.

## Nota de observación 2: remezcla sobre el internamiento

Bradleigh Efford, estudiante de la Universidad de Mary Washington, asiste a la asignatura Literatura Asiática Americana con la profesora Mara Scanlon.<sup>7</sup> Durante el semestre busca, junto con resto de su clase, recursos relacionados con la lectura de la semana y publica sus descubrimientos en su blog. Mientras lee una novela sobre el desplazamiento japonés en Norteamérica, comparte un enlace a la película propagandística *Japanese Relocation* (1943) producida por el Ministerio de Información de Guerra de los Estados Unidos.<sup>8</sup> La versión que Bradleigh descubrió estaba en YouTube, pero se había republicado a partir de su fuente original en Internet Archive.<sup>9</sup>

Poco después de compartir este vídeo, Bradleigh Efford y su compañero Mathe Horne cortaron y remezclaron la banda sonora de la película propagandística de los EE. UU. y publicaron una canción de rap de tres minutos escrita, producida y cantada por ellos sobre las cuestiones que rodeaban el internamiento.<sup>10</sup> Un proyecto que después compartieron con la clase a través de sus blogs. Se trata de un modelo de recursos disponibles gratuitamente de dominio público descubiertos por estudiantes por medio de una multitud de servicios y remezclados como vía de comentar creativamente y criticar la literatura que están estudiando.

4. VARIOS AUTORES. 2009 *Horizon Report*.
5. UMW Blogs: A Publishing Platform for the Mary Washington Community.
6. EPSTEIN, SERENA. Serena Epstein: Freelance Creativity.
7. SCANLON, MARA. Asian American Literature course blog.
8. EFFORD, BRADLEIGH. «Our West Coast became a potential combat zone».
9. *Japanese Relocation* (ca. 1943). Internet Archive.
10. HORNE, MATH. «Rap for All Ya'll».

## Nota de observación 3: conexiones espontáneas



IMAGEN 2. Conexiones espontáneas de Alan Levine<sup>11</sup>  
Reproducida bajo los términos de la licencia genérica de atribución Creative Commons Attribution 2.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/deed.en>)

Aceptar la apertura puede permitir que los efectos de la Red lleven el trabajo a una nueva dimensión de forma inesperada.

Cuando Nancy White dio una charla titulada «Siete competencias de la interacción en Línea» en la Northern Voice Conference de 2006, Alan Levine la grabó con una grabadora portátil.<sup>13</sup> Un día después, Beverly Traynor (escribiendo desde Setúbal, Portugal) escribía sus propias notas «seleccionadas» y comentarios<sup>12</sup> basándose en la audición del archivo de sonido. Poco tiempo después, White publicó las transparencias de la presentación en la conferencia no como una descarga de PowerPoint, sino como fotos de Flickr.<sup>14</sup> Posteriormente, Nivk Noakes en Hong Kong, combinó estos medios tan dispares cogiendo las imágenes, descargando el archivo de sonido y uniéndolos en un archivo de vídeo sincronizado que a continuación publicó en Internet Archive.<sup>15</sup>

Tal como resumió Levine el proceso: «¡Una sesión presentada y grabada en Vancouver, con el sonido cargado en

un blog en Arizona, las imágenes cargadas desde Seattle, una película producida desde Hong Kong y un resumen sintetizado de la sesión desde Portugal! [...] No hubiera sido posible mediante una aplicación singular, cara y cerrada de una empresa. Ninguna de las acciones estuvo prediseñada, planificada ni dirigida. Simplemente sucedió».<sup>16</sup>

## Nota de observación 4: cadenas de colaboración casuales

La noción de «búsqueda federada» útil entre diversas colecciones de recursos de aprendizaje lleva mucho tiempo siendo una especie de santo grial para los defensores de que el material formativo pueda compartirse libremente. Se considera una funcionalidad que requeriría complejas arquitecturas de red y esquemas de metadatos detallados rigurosamente. Los años de caro trabajo entre diversas instituciones que se han dedicado a desarrollar especificaciones como la arquitectura de búsqueda federada Ariadne<sup>17</sup> (o la canadiense capa de comunicación eduSource)<sup>18</sup> han tenido cierto éxito y se han aplicado en distintos sitios web. Sin embargo, la complejidad de estos protocolos y el esfuerzo necesario para cumplirlos limita en la práctica la participación de instituciones grandes y con amplia financiación, lo que hace difícil la inclusión de iniciativas más modestas. También crea en la práctica una burbuja de interacción restringida con la gran red abierta. Tal como apunta Stephen Downes en su colaboración post mórtem en el proyecto eduSource: «¿A quién le importa si algunas universidades intercambian contenidos educativos entre ellas (y, de todas formas, tampoco se da mucho el caso)?»<sup>19</sup>

Comparemos este modelo altamente gestionado, caro y poco implantado con una serie de actividades descoordinadas pero conectadas en la Red abierta.

Zaid Ali Alsagoff, un estudioso de la formación a través de Internet residente en Malasia, decide publicar una colección de «todos los recursos gratuitos OCW y OER relacionados con la formación universitaria y colecciones

11. LEVINE, ALAN. *Spontaneous Connections*.

12. LEVINE, ALAN. «Nancy “Snow” White: Seven Competencies of Online Interaction».

13. TRAYNER, BEVERLY. «Competencies of online interaction».

14. WHITE, NANCY. «The Seven Competencies of Online Interaction».

15. WHITE, NANCY. «Nancy White’s Seven Competencies of Online Interaction (2006)».

16. LEVINE, ALAN. «Social Software In Action (no real software required)».

17. ARIADNE. Foundation for the European Knowledge Pool.

18. eduSource Communication layer.

19. DOWNES, STEPHEN. «The fate of eduSource».

descubiertas [por él mismo] en una gran recopilación única [...] de fácil acceso». Alsagoff incluye enlaces a colecciones existentes de educación abierta como OER Commons,<sup>20</sup> a sitios OER de cooperación común como WikiEducator,<sup>21</sup> sitios web institucionales como la colección de conferencias por Internet de Berkeley,<sup>22</sup> colecciones de libros en línea como el Gutenberg Project,<sup>23</sup> así como a recursos no dirigidos específicamente a educadores como las TED Talks y el interesante sitio web de información general How Stuff Works.<sup>24</sup> Mientras que no todos los recursos cumplen las definiciones en su sentido estricto de «recurso educacional abierto», ya que algunos de los trabajos tienen derechos de copia, otros están publicados en formatos que no son compatibles con una reutilización sencilla, el conjunto de enlaces de Alsagoff representa una colección ingente de materiales disponibles en línea que pueden ser útiles para educadores prácticamente en cualquier disciplina.

En Inglaterra, Tony Hirst<sup>25</sup> de la Open University toma los enlaces de Alsagoff y los usa para definir un motor de búsqueda personalizado basado en Google. Este motor de búsqueda personalizado de Google permite a cualquier usuario crear una búsqueda restringida en un conjunto de dominios especificados. Hirst configura el motor para buscar en todos los sitios web a los que está conectada la publicación de Alsagoff mediante enlaces.

Posteriormente, en Victoria, Canadá, Scott Leslie<sup>26</sup> modifica la fórmula de Hirst de modo que la colección de sitios indexados por el motor de búsqueda personalizado basado en Google queda gestionada por un wiki público, de forma que cualquiera puede aportar páginas al conjunto de páginas en las que se desarrolla la búsqueda. Leslie está satisfecho con el éxito de su prototipo, así que pasa este trabajo a la estructura ligeramente más formalizada e integrada del portal del BCcampus Free Learning.<sup>27</sup> Creado sobre la plataforma WordPress y con la incorporación de estructuras de marcadores del servicio de marcadores sociales Delicious, este sitio necesitó menos de una semana de tiempo de desarrollo y programación, y todo el código requerido para la implantación de este sistema es código abierto.

Quizás lo más llamativo de este trabajo es que cuando se completó, Alsagoff, Hirst y Leslie todavía no se habían siquiera conocido. No estaban coordinados por ninguna unidad central. No necesitaron ninguna financiación y cada uno de ellos hizo su parte empleando recursos mínimos de sus instituciones locales. Lo que se necesitaba era apertura: los recursos que se necesitaban para el listado de Google en la web abierta y cada paso del proceso fue compartido en un weblog para permitir a otros aprender de él y proseguir el trabajo. Este modelo de cooperación simple pero muy potente fomentó el desarrollo de resultados inesperados y altamente beneficiosos.

## Nota de observación 5: curso en línea abierto masivo

En el otoño de 2008, George Siemens y Stephen Downes impartieron de forma conjunta un curso titulado «Conectivismo y Conocimiento Conectivo». Aparte de incluirse en la oferta de la Universidad de Manitoba como una asignatura por créditos, también estaba abierto para la participación libre de cualquier interesado. Se apuntaron al curso 2.200 personas y Downes calculó después<sup>28</sup> que 1.870 alumnos permanecieron hasta el final del curso. Debido a su impresionante éxito y escala pasó a llamarse MOOC, Massive Open Online Course (Curso en línea abierto masivo).

La participación era multinivel y multimodal. 24 estudiantes pagaron las tasas de la Universidad de Manitoba y siguieron el curso de forma regular para sus estudios. La vía básica de la comunicación del curso fue el boletín diario de noticias,<sup>29</sup> además de el weblog oficial del curso.<sup>30</sup> Hubo un wiki del curso,<sup>31</sup> y una instalación de Moodle<sup>32</sup> para las líneas de discusión. Se celebraban coloquios simultáneos en la plataforma de marca registrada Elluminate (con aforo limitado) y se archivaban como archivos MP3 abiertos al público. Sin embargo, teniendo en cuenta el impresionante nivel de participación, por no hablar ya de la propia orientación del curso, no debería sorprender que los propios estu-

20. OER Commons: Open Educational Resources.

21. WikiEducator.

22. Webcast.Berkeley.

23. Project Gutenberg.

25. HIRST, TONY. «OER Custom Search Engine».

26. LESLIE, SCOTT. «Dynamic Wiki-driven OER Search Engine». 27. Free Learning.

28. DOWNES, STEPHEN. «Access2OER: The CCKo8 Solution»

29. Connectivism & Connective Knowledge. *Daily Newsletter*.

30. Connectivism & Connective Knowledge. *Official Course Weblog*.

31. Connectivism & Connective Knowledge. *Official Course Wiki*.

32. Connectivism & Connective Knowledge. *Official Course Moodle Installation*.

diantes tomaran un control importante sobre los medios de distribución del curso. Más de 170 estudiantes mantuvieron sus propios blogs sobre el curso en varias plataformas y un agregador RSS y el boletín de noticias diario recogieron y redistribuyeron estas iniciativas. Se abrieron tres comunidades independientes en Second Life, dos de ellas en español. (Cabe mencionar que aunque el curso se impartía en inglés, los estudiantes hispanohablantes se propusieron traducir los materiales centrales del curso).<sup>33</sup> Esta considerable actividad despertó un movimiento importante incluso entre educadores en línea que no estaban integrados de manera formal en el curso.

El número de participantes hizo que las nociones tradicionales de «apoyo docente» carecieran de sentido. En su lugar, como cita Downes, «la combinación de participantes con habilidades muy diferentes, hizo que éstos pudieran ayudarse entre sí –lo que de hecho sucedió. Este fenómeno abarcó desde personas contestando a preguntas y ofreciendo ejemplos en foros de discusión hasta gente comentando y ayudando en los blogs de otros, pasando por aquellos con más experiencia que ofrecían recursos o servicios como las traducciones o los foros de discusión de Second Life». De forma análoga, se desechó la noción de «producción de material para el curso» y en su lugar se asumió una estructura mucho más basada en el trabajo cooperativo basado en Creative Commons típico de Wikipedia y otras iniciativas que prosperan en una era de una abundancia de información sin precedentes: «Los materiales del curso no se “produjeron” de la manera tradicional, sino que los educadores crearon un marco, dotaron a este marco de materiales abiertos que ya existían en la Red, añadieron sus comentarios y vídeos propios, llevaron sesiones y grabaciones abiertas en línea y crearon la infraestructura para una amplia participación de los estudiantes».<sup>34</sup>

## Nota de observación 6: aprendiendo en tierra salvaje: asesinato, locura y destrucción

En la primavera de 2008, el profesor Jon Beasley-Murray en vez de lamentarse por la cobertura inadecuada y escasa

de los estudios literarios latinoamericanos en Wikipedia, decidió encargar a sus estudiantes la mejora de la enciclopedia en línea. Trabajando en grupos, algunos estudiantes se encargaron de temas que aún no tenían artículos, mientras que otros se encargaron de la mejora de los artículos existentes. El esquema de calificación se vinculó de manera explícita a los criterios y procesos de revisión común externos empleados por Wikipedia para asignar los estados de artículo bueno (AB)<sup>35</sup> y artículo destacado (AD).<sup>36</sup>

A pesar de que el desafío de la tarea era importante, al final del semestre tres de los artículos habían alcanzado el estado de «destacado», y ocho más habían conseguido el estado ligeramente inferior pero aun así significativo de «artículo bueno». Al leer los artículos creados durante esta tarea es difícil no quedar impresionado ante la profundidad del estudio (las citas y bibliografía son notablemente completas) y la claridad de los escritos. Irónicamente, las presiones creadas al interactuar con la cultura más amplia de Wikipedia tienden a intensificar el uso de las habilidades de escritura «tradicionales». En palabras de Beasley-Murray: «Los estudiantes rara vez aprenden la importancia de revisar el texto para conseguir buenos escritos. Sin embargo, en Wikipedia la revisión lo es (casi) todo: los contribuyentes se llaman *editores* precisamente porque su escritura es un estado de revisión prácticamente constante».<sup>37</sup> Como reconocía Monica Freudenreich, una de las alumnas de Beasley-Murray, «lo que nos motivaba a lograr una mayor calidad eran el resto de editores de Wikipedia. Nos alentaban continuamente a encontrar mejores referencias y a asignar todas las referencias. Al trabajar para conseguir los AB y AD nos pusieron el listón muy alto».<sup>38</sup>

En este proceso los estudiantes se sumergen en un ejercicio que agudiza lo que se podría describir como nuevas habilidades literarias. Beasley-Murray apunta que sus estudiantes «escriben para una audiencia que es pública y que también está en una posición única de contestar, reescribir y comentar sobre lo que se está escribiendo. De hecho, el trabajo en Wikipedia tenía el potencial de convertirse en un proceso colaborativo: los estudiantes tenían que colaborar no sólo entre ellos, sino también con compañeros editores o con wikipedianos que conocían únicamente a través de la propia wiki». Como mínimo, los estudiantes que han pasado por un proceso de este tipo desarrollan un sentido

33. Connectivism & Connective Knowledge. *Official Course Wiki translated into Spanish*.

34. DOWNES, STEPHEN. «Access2OER: The CCK08 Solution».

35. VARIOS AUTORES. «Wikipedia: Good article nominations».

36. VARIOS AUTORES. «Wikipedia: Featured articles candidates».

37. BEASLEY-MURRAY, JON. «Was introducing Wikipedia to the classroom an act of madness leading only to mayhem if not murder?».

38. WIKINEWS STAFF AND WRAD. «Interview with the team behind one of the 2,000th featured articles».

mucho más completo de los puntos fuertes y débiles del modelo de edición abierta de Wikipedia y por supuesto estarán mucho mejor preparados para emitir juicios sobre la validez del recurso cuando lo consulten en el futuro.

Un ejemplo importante de cómo la comunidad en su sentido amplio puede mejorar el proceso de aprendizaje se manifestó por la aparición del «FA Team». <sup>39</sup> El FA Team (equipo AD) lo forman un reducido número de editores de Wikipedia que tratan de aumentar el número de artículos publicados en el sitio y que se dirigieron a los estudiantes de Beasley-Murray ofreciéndose para ayudar en una variedad de aspectos, incluyendo la copia y edición, formato y críticas de los propios artículos. Como Beasley-Murray reflejó después en el proceso, el FA Team «se embarcó en una tarea de ánimo, tutoría y guía de todos nosotros en el proceso de editar artículos de Wikipedia hasta obtener una alta calidad». Parece inconcebible que este tipo de interacciones se pudieran producir en un entorno cerrado y gestionado.

Finalmente, cabe apuntar que los resultados de este ejercicio no fueron un montón de papeles que circularon exclusivamente entre profesor y estudiantes, o que se discutieron entre un grupo de compañeros, sino que se creó un conjunto de recursos educativos abiertos por derecho propio. Las proyecciones <sup>40</sup> basadas en un muestreo de un mes de las visitas a la página de Wikipedia sugieren que las páginas creadas o mejoradas por medio de este proyecto recibirán entre 14.000 y 740.000 visitas al año. En cada uno de los casos, el artículo creó posiciones a la cabeza o cerca de ella <sup>41</sup> para las clasificaciones de páginas de Google empleando los parámetros de búsqueda probables. La autenticidad del proceso y la noción de la contribución a los servicios comunes digitales tienen un efecto notable sobre la motivación del estudiante y el sentido de realización. Freudenreich concluye lo siguiente: «Esta página la visitará un número inmenso de personas a lo largo de su existencia. Al haber trabajado tan duro escribiéndola y reescribiéndola, estoy tremendamente orgulloso del estado acabado. Casi no me puedo creer que ayudé en su escritura cuando me paro a mirarla. Los otros trabajos que he entregado siempre acaban en un archivador que puede terminar bajo mi cama y los archivos quedan en mi ordenador sin que se vuelvan a abrir nunca». <sup>42</sup>

Desde la perspectiva del tecnólogo educacional, también es importante destacar que no hay que pagar licencias o tasas de suscripción a Wikipedia por el uso de este entorno de aprendizaje.

## Manifiesto final nota 1: aprendizaje de multitud de fuentes (sindicación de bajo coste)



IMAGEN 3. Autor: Jim Groom

¿Y si no entendiéramos lo que hacemos en la educación con blogs como «bloguear» sino como una manera rápida y sencilla de publicar en línea dentro de una comunidad en línea? ¿O como un lugar para mostrar un catálogo de los mejores trabajos de los alumnos? ¿O como un lugar donde los profesores y el personal siguen su desarrollo profesional y personal? ¿Y si entendiéramos las «iniciativas de blogs universitarios» como una plataforma de publicación comunitaria para compartir, aprender e integrar varios recursos alrededor de la web en una comunidad más específica?

Necesitamos un medio alternativo de conceptualizar cómo las redes universitarias se pueden aproximar ayudando a las tecnologías de educación y aprendizaje diseñando sus sistemas de publicación en línea alrededor de un sistema de agregación RSS-mejorado de sindicación abierta, y no fuentes cerradas y sistemas de gestión del aprendizaje (SGA) que rara vez, si es que esto sucede, permiten o fomentan la comunicación fuera de los muros del aula. Cualquiera puede crear rápidamente una plataforma de publi-

39. VARIOS AUTORES. «Wikipedia: WikiProject Featured articles/FA-Team».

40. VARIOS AUTORES. «Murder Mayhem Madness: Statistics: Article Traffic».

41. VARIOS AUTORES. «Murder Mayhem Madness: Google page rank».

42. WIKINEWS STAFF AND WRAD. «Interview with the team behind one of the 2,000th featured articles».

cación educacional de nivel empresarial que tenga el poder de transformar fundamentalmente el componente en línea de la formación y del aprendizaje más allá de las herramientas del SGA tradicional. Además, se puede construir con aplicaciones y extensiones de código abierto por un bajo coste (un proceso que está totalmente documentado y un sistema que es totalmente compatible).

## Manifiesto final nota 2: la revolución será un bus



IMAGEN 4. *Revolución* de Lawrence Whitemore<sup>43</sup>  
Reproducida bajo los términos de la licencia genérica de atribución  
Creative Commons Attribution 2.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/deed.en>)

*Todas las generaciones necesitan una nueva revolución.*

Thomas Jefferson

«Lo que aportó el blogueo, además de repartir el poder de la publicación personal, fue una nueva consideración del clásico esquema de publicación y suscripción, expresado ahora en términos de la metáfora familiar de la sindicación de noticias. En cualquier versión del nuevo sistema operativo de Internet, la arquitectura orientada a la sindicación debería jugar un papel fundamental.»

Jon Udell, «Qué es un sistema operativo de Internet»<sup>44</sup>

En la base de cualquier traspaso de poderes debe haber un desplazamiento concomitante en la distribución de

la información. Además, para que ese desplazamiento sea sostenible, debe existir una capacidad individual para acceder, manipular e interactuar con la información de forma sencilla, abierta y gratuita. La revolución de nuestra generación se puede caracterizar por el «acceso al poder de la publicación personal», y es la arquitectura subyacente a esta transformación la adecuada para el rastreo de los vectores descentralizados y multitudinarios del poder fragmentado, propiedad y control que permite el nuevo modelo. La sindicación se debe entender de forma simultánea como una dispersión de conversación enlazada de forma digital así como una diáspora de datos agregada según su idiosincrasia. Sin duda es la reconstitución de voces plurales la que ofrece los medios para evitar de forma sencilla los tubos de vacío de distribución unidireccionales y organizados centralmente.

*¡La revolución no se televisará, se sindicará!*

La concepción de Rohit Khare de la arquitectura orientada a la sindicación nos sirve para enmarcar las implicaciones de esta revolución. Ya no necesitamos construir inmensas fuentes para almacenar elementos de aprendizaje, sino que más bien deberíamos «RSSficar todo lo que se vea, para que todas las fuentes fluyan a través de un “bus de sindicación”». <sup>45</sup> Aplicaciones como Facebook ya han acercado esta arquitectura al público masivo por medio de una estructura sustentada por colaboraciones, aunque a cambio de obtener y emplear como moneda de cambio datos personales y forzando a entregar ciertos derechos sobre el trabajo propio.

Los buses de sindicación deben ser puertos abiertos, gratuitos y públicos de agregación que permitan tanto a los individuos como a las comunidades seguir el flujo de información importante para ellos, mientras que a la vez les permitan filtrar y visualizar ese flujo de distintos modos. Aplicaciones como Bloglines o Google Reader son sólo dos ejemplos de agregadores de colaboraciones que permiten al individuo suscribirse fácilmente, filtrar y visualizar información desde multitud de fuentes. Pero, ¿cómo representamos este fenómeno en la escala de una comunidad educativa formada potencialmente por miles de miembros? Además, ¿qué significado tiene para una

43. WHITTEMORE, LAWRENCE. *Revolution*.

44. UDELL, JON. «What is an internet Operating System».

45. UDELL, JON. «A conversation with Rohit Khare about syndication-oriented architecture».

institución educacional la representación abierta de este proceso?

En la base de estas dos preguntas está la raíz de la ruta revolucionaria para el futuro de la educación. Sólo se puede representar de forma real y categorizan una institución con miles de miembros desde el nivel atómico del individuo. La gente se categoriza por medio de su propio espacio de publicación. Pero con el fin de alcanzar este hecho, las instituciones educacionales deben salir en primer lugar de la lógica centralizada que los sistemas de gestión de aprendizaje han llegado a simbolizar por medio de su diseño y uso rutinario. El SGA es poco más que un sistema administrativo para el archivo y gestión básica de archivos que viene alimentado en última instancia por la eficacia institucional y la complacencia del instructor, una relación cómplice entre vendedores, administración y facultad que ha permitido una mascarada continua de marketing que acuña estos sistemas de forma errónea como tecnologías de aprendizaje. La lógica del SGA se puede entender como un mausoleo del internamiento de todas y cada una de las posibilidades de un individuo para controlar, gestionar y compartir abiertamente su propio pensamiento con la comunidad a gran escala, y es dentro de estas criptas selladas en la oscuridad donde se encuentran los cadáveres momificados del aprendizaje.

Por otro lado, los buses de sindicación representan un espacio a través del cual los individuos dentro de una comunidad de aprendizaje pueden compartir su trabajo por medio de plataformas de publicación personal sobre las que conservan su propiedad. Más que conservar información en sistemas centralizados, las instituciones deben diseñar una estructura orientada a la sindicación que fomente que sus miembros añadan sus propias voces sindicadas a una conversación mayor y fluida que se pueda filtrar y visualizar por medio de marcadores semánticos y categorías. Todo ello queda sustentado por una firme creencia en el hecho de que la apertura ya no es la excepción sino la regla para las instituciones educativas. Es su obligación, su misión, su razón de ser, ofrecer las condiciones para la posibilidad de pensamiento inspirado, mientras que al mismo tiempo se permite que esta inspiración se transmita a lo largo y ancho de la Red abierta.

## Referencias

- ARIADNE. Foundation for the European Knowledge Pool [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <[http://www.ariadne-eu.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=26&Itemid=37](http://www.ariadne-eu.org/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=37)>
- BEASLEY-MURRAY, JON. «Was introducing Wikipedia to the classroom an act of madness leading only to mayhem if not murder?» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://en.wikipedia.org/wiki/User:Jbmurray/Madness>>
- BENKLER, YOCHAI (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom* [en línea]. Harvard. Fecha de consulta: 15/02/09.
- <[http://cyber.law.harvard.edu/wealth\\_of\\_networks/Main\\_Page](http://cyber.law.harvard.edu/wealth_of_networks/Main_Page)>
- CONNECTIVISM & CONNECTIVE KNOWLEDGE. *Daily Newsletter* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://connect.downes.ca/>>
- CONNECTIVISM & CONNECTIVE KNOWLEDGE. *Official Course Moodle Installation* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://ltc.umanitoba.ca/moodle/course/view.php?id=20>>
- CONNECTIVISM & CONNECTIVE KNOWLEDGE. *Official Course Weblog* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://ltc.umanitoba.ca/connectivism/>>
- CONNECTIVISM & CONNECTIVE KNOWLEDGE. *Official Course Wiki* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Connectivism>>
- CONNECTIVISM & CONNECTIVE KNOWLEDGE. *Official Course Wiki translated into Spanish* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://ltc.umanitoba.ca/wiki/Conectivismo>>
- DOWNES, STEPHEN. «Access2OER: The CCKo8 Solution» [en línea]. Half an Hour. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://halfanhour.blogspot.com/2009/02/access2oer-ccko8-solution.html>>
- DOWNES, STEPHEN. «The fate of eduSource» [en línea]. OLDaily. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=15>>
- eduSource Communication layer [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://ecl.iat.sfu.ca/>>
- EFFORD, BRADLEIGH. «Our West Coast became a potential combat zone» [en línea]. Judges: 5:27. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://befford.umwblogs.org/2007/10/30/our-west-coast-became-a-potential-combat-zone/>>
- EPSTEIN, SERENA. Serena Epstein: Freelance Creativity [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://serenae.com>>
- FREE LEARNING [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.
- <<http://freelearning.bccampus.ca/>>

- HIRST, TONY. «OER Custom Search Engine» [en línea]. OUseful Info. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://ouseful.open.ac.uk/blogarchive/014895.html>>
- HORNE, MATH. «Rap» for All Ya'll» [en línea]. Math. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://math.umwblogs.org/2007/11/04/rap-for-all-yall/>>
- HOW STUFF WORKS [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.howstuffworks.com/>>
- JAPANESE RELOCATION (ca. 1943) [en línea]. Internet Archive. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.archive.org/details/Japanese1943>>
- KENNEDY, KEN (2007). «Sterling at SXSW 07: Broadband eats everything» [en línea]. Kenzoid.com. Fecha de consulta: 15/02/08. <<http://kenzoid.com/blog/archive/630/>>
- LESLIE, SCOTT. «Dynamic Wiki-driven OER Search Engine» [en línea]. Edtechpost. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.edtechpost.ca/wordpress/2008/06/20/google-coop-on-the-fly/>>
- LEVINE, ALAN. «Nancy “Snow” White: Seven Competencies of Online Interaction» [en línea]. CogDogBlog. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://cogdogblog.com/2006/02/11/nancy-white-nvo6/>>
- LEVINE, ALAN. «Social Software In Action (no real software required)» [en línea]. CogDogBlog. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://cogdogblog.com/2006/02/21/social-software-in-action-no-real-software-required/>>
- LEVINE, ALAN. *Spontaneous Connections* [imagen en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.flickr.com/photos/cogdog/2914542548/>>
- MCLUHAN, MARSHALL (1997). «The Mechanical Bride». En: *Essential McLuhan*. Nueva York: Routledge. Pág. 21.
- OER COMMONS: Open Educational Resources [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.oercommons.org/>>
- PROJECT GUTENBERG [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <[http://www.gutenberg.org/wiki/Main\\_Page](http://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page)>
- SCANLON, MARA. Asian American Literature course blog [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://asianamericanlit.umwblogs.org/>>
- TRAYNER, BEVERLY. «Competencies of online interaction» [en línea]. Em Duas Linguas. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://btrayner.blogspot.com/2006/02/competencies-of-online-interaction.html>>
- UDELL, JON. «A conversation with Rohit Khare about syndication-oriented architecture» [en línea]. Jon Udell: Strategies for internet citizens. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://blog.jonudell.net/2007/09/11/a-conversation-with-rohit-khare-about-syndication-oriented-architecture/>>
- UDELL, JON. «What is an internet Operating System» [en línea]. Jon Udell: Strategies for internet citizens. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://blog.jonudell.net/2008/09/22/what-is-an-internet-operating-system/>>
- UMW BLOGS: A Publishing Platform for the Mary Washington Community [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://umwblogs.org>>
- VARIOS AUTORES. 2009 *Horizon Report* [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://wp.nmc.org/horizon2009/chapters/personal-web/#3>>
- VARIOS AUTORES. «Murder Mayhem Madness: Google page rank» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09. <[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject\\_Murder\\_Madness\\_and\\_Mayhem#Google\\_page\\_rank](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Murder_Madness_and_Mayhem#Google_page_rank)>
- VARIOS AUTORES. «Murder Mayhem Madness: Statistics: Article Traffic» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09. <[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject\\_Murder\\_Madness\\_and\\_MAYHEM#STATISTICS](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Murder_Madness_and_MAYHEM#STATISTICS)>
- VARIOS AUTORES. «Wikipedia: Featured articles candidates» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:FAC>>
- VARIOS AUTORES. «Wikipedia: Good article nominations» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:GAN>>
- VARIOS AUTORES. «Wikipedia: WikiProject Featured articles/FA-Team» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09. <[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject\\_Featured\\_articles/FA-Team](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject_Featured_articles/FA-Team)>
- WEBCAST.BERKELEY [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://webcast.berkeley.edu/>>
- WHITE, NANCY. «Nancy White's Seven Competencies of Online Interaction (2006)» [en línea]. Internet Archive. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.archive.org/details/ConferencePresentation>>
- WHITE, NANCY. «The Seven Competencies of Online Interaction» [en línea]. Nancy White's Flickr Account. Fecha de consulta: 19/02/09. <<http://www.flickr.com/photos/choconancy/sets/72057594063478315/>>



WIKIEDUCATOR [en línea]. Fecha de consulta: 19/02/09.  
<[http://www.wikieducator.org/Main\\_Page](http://www.wikieducator.org/Main_Page)>

WIKINEWS STAFF AND WRAD. «Interview with the team behind one of the 2,000th featured articles» [en línea]. Wikipedia. Fecha de consulta: 19/02/09.  
<[http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia\\_Signpost/2008-04-14/2000th\\_FA](http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_Signpost/2008-04-14/2000th_FA)>

WHITTEMORE, LAWRENCE. *Revolution* [imagen en línea].  
Fecha de consulta: 19/02/09.  
<[http://www.flickr.com/photos/lawrence\\_evil/116573192/](http://www.flickr.com/photos/lawrence_evil/116573192/)>

### Cita recomendada

GROOM, JIM; LAMB, BRIAN (2009). «La ineducación del tecnólogo». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].  
<Dirección electrónica del PDF>  
ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre los autores

*Jim Groom*

Especialista en tecnología de la enseñanza

University of Mary Washington  
Division of Teaching and Learning Technologies (DTLT)  
Fredericksburg (VA), Estados Unidos  
[jgroom@umw.edu](mailto:jgroom@umw.edu)

Jim Groom es especialista en tecnología de la enseñanza en la Universidad de Mary Washington de Fredericksburg, Virginia. Su blog es *bavatuesdays*: <http://bavatuesdays.com/>

*Brian Lamb*

Director de tecnologías emergentes y contenido digital

The University of British Columbia  
Office of Learning Technology (OLT)  
Vancouver, Canadá  
[brian.lamb@ubc.ca](mailto:brian.lamb@ubc.ca)

Brian Lamb es director de tecnologías emergentes y contenido digital en el Departamento de Tecnología del Aprendizaje de la Universidad de British Columbia. Su blog es *Abject Learning*: <http://blogs.ubc.ca/brian>

Monográfico «Cultura digital y prácticas creativas en educación»

# Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos

*Alejandro Gustavo Piscitelli*

Fecha de presentación: marzo de 2009

Fecha de aceptación: marzo de 2009

Fecha de publicación: marzo de 2009

## Resumen

Creado en febrero del año 2004, Facebook está experimentando en los últimos meses un crecimiento acelerado y omnicompreensivo. Cinco años más tarde cuenta con 175 millones de amigos en todos los países y podría llegar a fin de año a los 300 millones. Ninguna aplicación, plataforma o programa creció nunca a esta velocidad y convocó a tanta gente, especialmente a los sectores más pudientes de la sociedad. Atacado y alabado por igual, se trata de un sistema operativo social que por un lado amenaza a los grandes creadores de las fases anteriores de la Red, desde Microsoft hasta Google, y por el otro, convertido en un analizador social, lleva al paroxismo las fantasías y temores proverbiales de quienes ven la Red alternativamente como dominación o como liberación.

Este artículo –que sirve de base a un proyecto de investigación que está actualmente en curso en la Universidad Nacional de Buenos Aires– revela cómo Facebook puede ser utilizado para analizar el rol que la identidad, la participación, la convergencia cultural, la arquitectura y las comunidades virtuales juegan, podrían o deberían jugar en el ciberespacio.

## Palabras clave

Facebook, redes sociales, sistemas operativos, analizador social, futuro medios, tecnooptimismo, tecnopesimismo

## *Facebook. The ongoing tension between overpromise and the invention of new worlds*

### *Abstract*

*Facebook was created in February 2004, and now, five years later, counts on 175 million friends from all countries. Over the last few months it has seen an accelerated and all-encompassing growth and the figures might reach 300 million by the end of this year. No other application, platform or program has ever grown at this rate or brought together so many people, especially from the wealthier areas of society. Both criticised and praised, it is a social operating system that on one hand is threatening the great creators of previous stages of the Internet, from Microsoft to Google, and on the other hand, in its role as a social analyser, leads to a peak the proverbial fantasies and fears of those who see the Net either as a kind of domination or as a form of liberation. As the basis for a current research project at the National University of Buenos Aires, this article*

*shows how Facebook can be used to analyse the role that could or should be played in cyberspace by identity, participation, cultural convergence, architecture and virtual communities.*

### Keywords

*Facebook, social networks, operating systems, social analyser, future media, techno-optimism, techno-pessimism*

Quienes venimos habitando la Red desde hace más de dos décadas, si de algo no pecamos es de extrema ingenuidad. Equidistantes tanto del tecno-optimismo como del tecno-pesimismo, hace tiempo que abrazamos el tecno-realismo. Como la Red es un mundo de innovación sin fin, cada tantos años genera transformaciones comunicativo-organizativas e identitarias de monta. Ello sucedió en una seguidilla de equilibrios puntuados, primero con el *e-mail*, después con las comunidades virtuales, más tarde con la web de la información, y ahora está pasando por cuarta vez consecutiva en 40 años con los webactores, la web semántica revisitada y la web de las cosas.

Concordantemente, la Red actúa a través de organizaciones y movimientos, llámense Microsoft o Apple, Netscape o Digital, IBM o Sun, Software Libre o Creative Commons, pero más recientemente Amazon y eBay, Yahoo y Paypal y, sobre todo, ayer Google y ahora Facebook.

Porque, si bien estos actores se incuban durante años antes de dar el gran salto adelante, cuando lo hacen cambian el mundo, al punto de que podemos con razón hablar de un calendario AG/DG (Antes de Google y Después de Google). ¿Lo podremos hacer también dentro de poco tiempo con Facebook? ¿Habrán un mundo AF y otro DF? ¿Es Facebook una compuerta evolutiva, de alcances épicos como lo ha sido Google en el último lustro?

Imposible saberlo dada la velocidad con que los meta-medios evolucionan y se autofagocitan. Pero queda claro que, aun en su indefinibilidad y caracterizaciones más que pobres,<sup>1</sup> Facebook ha pateado el tablero y merece análisis enérgicos y atrevidos. Veamos si el nuestro entra en esa desatendida categoría.

En forma más de borrador que de ensayo convencido, exploraremos aquí muy a vuelo de pájaro cinco tesis y una coda aporética. Para nosotros: 1) Facebook es una poderosa herramienta de alfabetización digital de costo cognitivo cercano a 0 (la versión 2.0 de AOL); 2) en Facebook, usar es comunicar; 3) en Facebook, la frontera real/virtual es porosa y prácticamente inexistente; 4) Facebook tiene potencial para

convertir a los maestros en mediadores 2.0; 5) es demasiado temprano aún para determinar si Facebook es un ejemplo de arte conceptual o una herramienta de interacción social; 6) hay profundas contradicciones internas de Facebook que lo convierten en una plataforma/aplicación inestable con idénticas posibilidades de convertirse en un monopolio de estándar más poderoso aún que Windows y Google como de explotar como una estrella gigante roja.

## I. Facebook es una poderosa herramienta de alfabetización digital de costo cognitivo cercano a 0 (la versión 2.0 de AOL)

Como Facebook es el mundo todo (o casi); es posible todo (o casi) en su seno

Cuando una nueva fuente de caos/sentido eclosiona, como es actualmente el caso de Facebook, no alcanzan las palabras, los análisis, las experiencias, los comentarios, los indignados desprecios o los acalorados elogios, para tratar al mismo tiempo de entender ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo lo estamos haciendo?, ¿por qué lo estamos haciendo?, ¿hacia dónde vamos?, ¿cuál es el futuro de este nuevo espacio?, ¿quiénes lo aprovecharán más y mejor?, ¿quiénes se quedarán de uno u otro lado?, ¿a qué intereses sirve, de qué antecedentes se nutre?, ¿a qué propuestas ayuda o suma (y resta)?

En el caso de Facebook, como cualquier otro ente viviente que se precie, las opiniones ya están profundamente divididas. En general, los diarios de papel –amarillistas cada vez más– aprovechan sus usos más truculentos o desencajados –que debido a una política de control interno muy alta de por sí deja pocos huecos para la experimentación y la autonomía y, al revés, lindan bastante con la normalización extrema– para asustar y vender.

1. Hay al menos un quinteto de obras maravillosas que describen la ontología, la metafísica, la deontología y hasta la filosofía de la historia de Google. No existe nada ni remotamente parecido en el caso de Facebook, donde debemos contentarnos con nimiedades como *Facebook for Dummies*.

Resulta muy esclarecedor, en este sentido, que en una de las pocas Biblias «oficiales» de Facebook de las que disponemos se aclaren, repetidamente, los cinco mandamientos que rigen lo que no se puede ni debe hacer en Facebook: mirar cualquier perfil, mentir, tener menos de 13 años, subir contenido ilegal, “trolearse”.<sup>2</sup>

Lo cierto es que nunca habíamos participado previamente de un fenómeno similar a Facebook en Internet, ya que no se trata tanto de un sitio como de una plataforma, no tanto de un portal vertical como de uno horizontal, no tanto de una aplicación como de un conjunto integrado de aplicaciones, no tanto del reino de la libertad (con sus miles de aplicaciones) como de un software cerrado celosamente custodiado por sus propietarios.

Conviene, pues, afinar las preguntas genéricas anteriores sustituyéndolas por las siguientes: ¿qué es lo nuevo de Facebook y qué es lo viejo nuevo y lo nuevo viejo (Groys, 2005)?, ¿cuáles son los rasgos de la arquitectura de Facebook que determinan su política?, ¿es Facebook una ficción constituyente?, ¿es Facebook una desorganización?<sup>3</sup>

¿Cómo comparar Facebook, en acciones, tipos de comunidades, alcances, formas de crecimiento, con otras entidades vivientes como LinkedIn, Sonico, Hi5, Taringa, Tuenti, etc.?

La comunidad de desarrolladores de Facebook, con 660.000 personas, es más grande que la mayoría de las ciudades argentinas. ¿Cómo compararla con otras?, ¿hasta qué punto pueden llegar a trabajar en dirección de arquitecturas de libertad o de control?

## Cantidad que se convierte en calidad

El desconocimiento que la gran prensa y los analistas silvestres tienen acerca del tamaño, alcance y nivel de producción dentro del propio Facebook es enorme. Mientras cronistas aficionados hablaban de 500.000 argentinos en FB a fines del año 2008, mayoritariamente del segmento privilegiado ABCI,<sup>3</sup> sabemos que a principios de marzo de 2009 somos 3.350.000 argentinos, con un crecimiento

llamativo y sorprendente en las últimas cuatro semanas de 400.000 connacionales más (concordante con el pasaje de 150 a 175 millones de usuarios en el mundo entero en igual lapso, la mitad de los cuales no son universitarios y con un crecimiento acelerado de la franja etaria de los que tienen más de 25 años).

Cuando una plataforma como Facebook es utilizada por cerca del 5% o 10% de la población (más del 15% en Estados Unidos), ya no se trata de una muestra o de un subconjunto de la población, sino del universo total. Por consiguiente, cualquier cosa que pasa en el mundo real ocurre *pari passu* en el virtual, haciendo imposible (y perdiendo toda significatividad) imaginar que allí pasan cosas que no ocurren en el mundo real.

Por ello, más allá de los usos triviales, divertidos o pre-visibility de la plataforma –reencuentro de viejos amigos, puesta en contacto de intereses afines, gestión de la participación y el entretenimiento compartido, maquinaria de distribución de fotos que deja pequeño a Flickr, política de *taggeado* cruzado que permanentemente nos pone en la *home* de nuestros amigos y conocidos y viceversa–, cuando la muestra es tan grande –casi el 2,5% de la población mundial–, ningún fenómeno le es ajeno.

¿Cómo distinguir, en este caso, la paja del trigo, la observación acertada de la mera regurgitación? ¿Cuáles son las nuevas prácticas y propuestas que ha hecho posible Facebook, más allá del ingenio de sus creadores, de su búsqueda desesperada de facturar para sostener el portento, y de los intentos –mucho más visibles en Estados Unidos que acá– de convertir a Facebook en un engranaje más de la fiesta de hacer plata fácil y dulce y de mantener el corazón contento, cuando el mundo real de las finanzas, el mercado inmobiliario y el comercio internacional se cae a pedazos?

Internet es un laboratorio del mundo real y también su réplica, mejorada o empeorada. Es, sobre todo, un testeado acelerado de relaciones y prácticas sociales. Si la tecnología es biología acelerada, otro tanto pasa en el mundo virtual respecto del real. Lo que en éste lleva años o décadas y experimentación lenta y pausada, en aquél se dispara con una velocidad inaudita.<sup>4</sup>

2. “Trolearse” (Internet): hacer comentarios incendiarios y/o provocativos. Groys, 2005.

3. Según el trabajo que venimos realizando desde 1996 en la Cátedra de Procesamiento de Datos en la Universidad de Buenos Aires y que este cuatrimestre se ha convertido en el Proyecto Facebook: [www.facebook.com.ar](http://www.facebook.com.ar).

4. AllFacebook (<http://www.allfacebook.com/>) es un weblog dedicado enteramente a analizar datos cuantitativos y cualitativos de Facebook con una precisión milimétrica.

5. Si se tardó décadas en colonizar el lejano Oeste, apenas fueron tres o cuatro años los que cambiaron para siempre los sitios emblemáticos de la Red. En el caso de Facebook, en cinco años se pasó de una comunidad cerrada sobre los estudiantes de Harvard (aunque sólo en el primer mes de funcionamiento, en febrero de 2004, logró captar a la mitad de los estudiantes de toda la universidad), a incluir a los alumnos de Stanford, Columbia y Yale, y poco más tarde, a la de todos los miembros de la Ivy League, hasta finalmente incluir a la mayoría de las universidades de Canadá y Estados Unidos. Facebook lanzó una versión para las escuelas secundarias en septiembre de 2005, posteriormente, se estiró hasta incluir a los empleados de compañías *high-tech* como Apple y Microsoft, hasta que finalmente, en septiembre de 2006, se abrió para todos los mayores de 13 años en el mundo.

Internet es básicamente código, líneas de programación, una imaginación más o menos desatada que, para facilitar (o impedir) comportamientos, usa interfases. Detrás de estos truismos, se esconden detalles que no son nada menores.

## 2. En Facebook usar es comunicar. La arquitectura es la poética (de la interacción) en Facebook

Años atrás, Gregory Bateson, en *Mind and Spirit* –como lo habían hecho Paul Watzlawick y otros compañeros de su etapa de Palo Alto–, insistía en que *era imposible no comunicar*. La versión batesoniana era más fuerte aún que la original, cuando insistía en que la pregunta no respondida del amante respecto del ser amado, era también una respuesta; que no hacer nada, que no contestar, que no pronunciarse, que no explicitar era toda una declaración, y fundamentalmente que todos tenemos una epistemología, especialmente los que nos jactamos de no tener ninguna.

Nuestra segunda observación acerca de los usos de Facebook –sobre los efectos inesperados de su uso– va exactamente en esta dirección. Lo notamos con sorpresa y casi arrobamiento respecto del cambio de estado civil. Pasar de *single a in a relationship*, de *I am complicated a single*, convierte de pronto las relaciones íntimas antes desconocidas en una complicidad multitudinaria, o en un exhibicionismo propio de las páginas del corazón.

Pero todo resulta más llamativo cuando eliminamos un perfil, en el que previamente habíamos decidido mostrar nuestro estado civil y/o amoroso, que el sistema convierte en una inusitada declaración de ruptura de relación en el mundo real; con las consabidas sorpresas, indignaciones, alegrías o histerias de algunos u otros.

Vemos aquí operativa la máxima de Lessig, para quien *la arquitectura es la política del sistema*, pero en variantes del estilo: *la arquitectura es la retórica del sistema*, y ahora *la arquitectura es la poética de las emociones del sistema*.

Cuando alguien nos acepta como amigos, o cuando nosotros aceptamos a alguien como amigo, el propio sistema genera una oración declarativa. *Tal es amigo de cual*. Ese es un mensaje que nadie emite en particular, pero que tiene implicaciones de largo alcance. Nos lleva a ver conexiones entre terceros, nos abre a mundos de relaciones desconoci-

das, nos permite inmiscuirnos o participar en proyectos o iniciativas, recuerdos, propuestas de otros, sin que ninguno de los dos participantes haya explícitamente enviado el mensaje. En Facebook, *usar es comunicar*, y aquí hay mucha tela para cortar.

Esta metacomunicación disparada por el propio sistema se relaciona con otra dimensión de la arquitectura de Facebook, harto particular, que la diferencia de casi todas las otras redes sociales (si es que FB también es una). A saber, que en principio, y por los dictados de su propia constitución, los perfiles en Facebook deben corresponder a perfiles equivalentes en el mundo real. Que no se cumpla a rajatabla tal cosa no invalida el aserto. Pero, al ser la falta de desfase llamativo entre vida real y virtual (que tuvo su exacerbación en Second Life y en tantos otros MOORPGS), aquí se abre un nuevo abanico de problemas (y de soluciones como es, por ejemplo, el tráfico de identidades).

## 3. En Facebook, la frontera real/ virtual es elástica y prácticamente inexistente. Tráfico o rizoma de identidades

La indistinguibilidad entre lo real y lo virtual es uno de los ejes y aspectos más interesantes de la dinámica de FB.

Para nosotros, lo que interesa no es la construcción mediática de Facebook, sino la construcción *facebookiana* de los medios, las prácticas, las definiciones de lo real (ontologías), la generación de comunidades *ad hoc*, la baja brutal en el costo de acceso a la alfabetización digital a través de una plataforma unificada (la AOL de segunda generación).<sup>6</sup>

¿Qué está pasando?, ¿por qué?, ¿hacia dónde va el fenómeno?, ¿es una mera moda?, ¿tiene patas cortas?, ¿es una pirámide de Ponzi de los afectos?, ¿o, efectivamente, Facebook está contribuyendo a la alfabetización digital por caminos inéditos, caracterizados por el casi nulo costo cognitivo, la casi no intersección entre una proporción enorme de usuarios y otros usos de la web, a excepción del correo electrónico, o la potencial aparición de redes sociales de segunda generación temáticas y de nicho –usando plataformas como Ning– para las cuales Facebook sería la propedéutica y el entrenamiento, necesario pero pasajero?

6. La hipótesis fue propuesta por Ivan Adaime, uno de los coordinadores del Proyecto Facebook de la Catedra Procesamiento de Datos, en *AOL y Facebook, dos integradores, dos tiempos: algunas similitudes*.

Una buena respuesta la dio Jorge Hidalgo Toledo en *La poética de Facebook, ante la caverna digital*,<sup>[www2]</sup> proponiendo una interesante tipología de los habitantes de Facebookland en términos de representaciones imaginarias adosadas a sus fotos en el perfil: imagen anzuelo; imagen espejo; imagen simulación; imagen escénica; imagen emocional; imagen ilustración; imagen ausente; imagen nostalgia.

- imagen anzuelo: aquellas expuestas para captar la atención de otros y llamar de inmediato a la invitación a que los agreguemos como amigos;
- imagen espejo: muestra en modo transparente, tal como son, detallando incluso virtudes y defectos de los cuales también nosotros nos mofamos;
- imagen simulación: los ubica en una pose, nunca cómo son, pero sí cómo les gustaría ser vistos;
- imagen escénica: ubicada en espacios de representación, donde juegan un papel o rol con el cual quieren ser asociados o identificados;
- imagen emocional: al igual que el emoticón alude al estado de ánimo, en sí misma, imagen señal de la cara oculta del corazón;
- imagen ilustración: caricatura desdibujada de uno mismo, porque es más fácil ser lo que otros han sido;
- imagen ausente: los que están sólo ocupando el espacio virtual como extensión del espacio fuera de línea, pero no pretenden abrirse a nuevas amistades, sólo ante aquellos que dicen conocer;
- imagen nostalgia; que esperan de la red un punto de reencuentro y concluir ahí lo que no pudieron terminar de decir en el pasado.

Frente a la supuesta limitación que comporta el sistema, forzado a mostrarnos cómo somos, los usuarios reinventores por antonomasia habrían encontrado la forma de circunvalar las restricciones a través de un uso creativo de las imágenes que los identifican (escondiéndolos o multiplicando sus rasgos identificatorios).

Utilizando estas estrategias y muchas otras disponibles en el sistema, vemos cómo la frontera –que, en otras archi-

tecturas, separa al mundo real del virtual– se vuelve porosa y cada vez más intercambiable; lo que no es lo mismo que decir que ambas son las misma cosa, ni tampoco cabe olvidar que, mientras que la vida en el mundo virtual se hace cada vez más fluida, en el mundo real –crisis apalancadas de por medio–, se vuelve cada vez más susceptible de fricción y dura.

#### 4. Facebook tiene potencial para convertir a los maestros en mediadores 2.0

Hay muchos motivos por los cuales un profesor debería/querría estar en Facebook, ya sea para compartir fotos, vídeos o notas, ya sea porque la mayoría de sus estudiantes –especialmente en Estados Unidos, aunque crecientemente en Iberoamérica– ya lo están, ya sea porque hay experiencias pioneras y muy interesantes de ensayos educativos en su seno.<sup>[www3]</sup>

Dado que Facebook aspira a hacer realidad la fantasía del cantante brasileño Roberto Carlos de *tener un millón de amigos*, la fenomenología de su uso debe pasar irremediablemente por una auscultación, preguntándonos *¿qué es un amigo en Facebook?*; seguramente algo muy distinto de lo que entendemos por tal en el mundo real.

En otros sistemas, como LinkedIn, la cosa es más clara. Como se trata de una red social de intereses profesionales, *los otros no son amigos sino, apenas, contactos*. Para algunos autores, como Ian Bogost, las redes sociales funcionan como *una reserva en espera*; uno junta contactos o relaciones con distintos grados de intermediación y, frente a un hecho o necesidad puntual, las activa. Y en el caso de LinkedIn, queda claro que se trata de eventuales empleadores, socios o intermediarios laborales.

La unidad de referencia en Facebook es mucho más laxa, compleja y turbia. De mis 700 y pico de amigos/contactos, hay algunos que son docentes de mi cátedra o docentes *tout court*, hay algunos alumnos cursando y varios ex alumnos, hay algún amigo de antaño, hay un grupo de desconocidos con los que compartimos el apellido, hay asistentes a mis charlas, conferencias y cursos, hay muchísimos que son amigos de amigos de amigos y el denominador común se angosta y difumina. Y hay una categoría nada residual de gente que me conoce –y con los que comparto una decena o veintena de otros amigos-conocidos en común– pero que yo no conozco.

[www1] <http://inmersioneducativa.blogspot.com/2009/01/la-poetica-de-facebook-ante-la-caverna.html>

[www2] [http://docs.google.com/Doc?id=dcqn4jpi\\_156gr5kp9c8](http://docs.google.com/Doc?id=dcqn4jpi_156gr5kp9c8)

## Amistades mutuas, idénticas y bidireccionales

La opción detalles de amigo –que casi nadie rellena– no sirve de mucho para ir definiendo categorías de relación, y, según lo comprobado por Bogost, la idea de amistad en Facebook viene contaminada porque el sistema las exige como mutuas, idénticas y bidireccionales, algo muy diferente de lo que ocurre en el mundo real.

La conmutatividad generalizada, que es la marca ontológica de Facebook, vuelve casi imposible determinar grados de amistad, grados de tipo de contacto que se quiere tener, grupos a los que se podría pertenecer por *default*, etc.

La arquitectura de Facebook ni siquiera permite discriminar entre los tres tipos de amistad que Aristóteles distinguía, a saber: basada en la virtud, en la utilidad y/o en el placer. Peor aún, no permite identificar en qué momento un tipo de amistad se convierte en otro.

Más grosero todavía le parece a Bogost el *dictum* que el sistema asume de la amistad como un *ucase* digital –el mundo se divide en un antes y un después de que alguien nos conceda magnánimamente su amistad o viceversa–, y no en un *continuum* que requiere previamente del tiempo para madurar, yendo en una u otra dirección de su eje.

¿Pero qué pasa cuando nos enemistamos con alguien? Muy poca gente sabe cómo desembarazarse de un ex amigo, y muchos no se animan a hacerlo.

La ontología de la temporalidad de Facebook, que sólo concibe el tiempo como un *presente perpetuo*, genera en ocasiones –especialmente, cuando uno añade su estatus emocional–, un cambio lingüístico que no se corresponde con ningún estado en el mundo en el libro de horas. La actualización del perfil muchas veces determina un cambio en el estatus de la relación que genera muchos equívocos –gente que se alegra de uniones y se lamenta de separaciones que ocurrieron allá lejos y hace tiempo–, y muestra una de las caras más curiosas de la arquitectura emocional generada por el código, sin corresponderse a ningún estado simultáneo en el mundo real.

## Privacidad, amistad y algo más

Hace tiempo que las discusiones acerca de la privacidad de Facebook vienen sonando mal. Danah Boyd, una de las expertas en el tema, lo reveló en detalle un par de años atrás en *Facebook's «Privacy Trainwreck»: Exposure, Invasion, and Drama*, pero quizás lo más significativo de la cuestión es la incapacidad –o deseo de los diseñadores– de que el sistema

sea flexible en estos rasgos, que permita mostrar qué tipo de información quiero revelar o no, y la (in)capacidad que los usuarios tenemos –no mucha, al parecer– de sintonizar a medida la revelación de nuestros perfiles.

Aquí, hay varias lecturas posibles. Hay quienes insisten en que Facebook es *una plataforma de contactos light a costo mínimo*. Puede ser que la relación que tengamos con la gente sea mucho más superficial de lo que llamaríamos amistad en la vida real, pero tenemos acceso a cierta faceta de su hacer cotidiano sin tener que preocuparnos mucho por cuánto y cómo saber.

Para otros, en cambio, la información que da Facebook dice poco o nada acerca de la variación, la riqueza, los gustos o los tipos de interacciones que las personas tienen con su mundo vital, y apenas revela algunos de los usos (y los abusos) o los desusos que los usuarios hacen de las herramientas (la arquitectura) según comercialmente orientadas del sistema.

¿Deberíamos incluir a nuestros ex estudiantes (en nuestro caso, son ellos muchas veces quienes piden que los añadamos como amigos)? ¿Si sólo admitimos a los muy buenos, esto es favoritismo? ¿Dejar que nuestros estudiantes nos admitan implica algún compromiso o deuda?

Porque un conocimiento somero de la plataforma muestra que ésta se halla en el borde mismo donde lo educativo se trasviste en comercial, lo productivo se pervierte en consumo, la tecnología, más que empoderar a los miembros, tiende, por el carácter irrisorio de la mayoría de esas más de 50.000 aplicaciones, a la trivialidad, la bobada y la pérdida de tiempo.

¿Es contraproducente o no que nuestros estudiantes vean detalles de nuestras relaciones profesionales con otros docentes, o colegas del mundo corporativo? (aquí curiosamente esa movida se vería como elogio de la transparencia).

Como bien anticipaba Richard Sennett al final de *La cultura del nuevo capitalismo*, y como desarrolló a fondo en su último libro, *The Craftsman* (en las antípodas de *El Aprendiz*, de Donald Trump). *La artesanidad* (algo bastante más interesante y complejo que el aprendizaje) supone mucho más que aprender una disciplina, un oficio o un cuerpo de ideas; se trata básicamente de un aprendizaje/interiorización contextual/concreta, que permite poner en resonancia lo que uno hace laboralmente con lo que uno es socialmente en las otras áreas de existencia.

Al borrarse progresivamente la frontera entre el espacio público y el privado, entre el mundo formal y el informal (o contextos de afinidades) el *mentorazgo* se convierte en el camino clave para la formación y la transmisión. No es ninguna novedad que los buenos tutores o mentores proli-



feran en los primeros años de la carrera, pero desaparecen –¿amenazados por la brillantez de los discípulos?, una de las variantes que explora cínicamente George Steiner en *Lecciones de los maestros*, 2004– cuando de entrar en la vida profesional se trata.

Ni Bogost ni nosotros tenemos la menor idea de cómo «aprovecharlo académicamente», pero lo que es aún más arriesgado y fascinante, de cómo una plataforma como Facebook puede alterar, interferir y rediseñar las redes sociales que conformamos profesores, ex alumnos, alumnos actuales y, sobre todo, alumnos futuros y también futuros empleados/empleadores.

## 5. ¿Es Facebook un ejemplo de arte conceptual o una herramienta de interacción social?

Ese tipo de críticas pega duro donde más duele. Las sinopsis que nos enfrasan cada día en Facebook dicen poco o nada de quiénes son nuestros amigos, de qué hacen y qué los define. Al revés, registran más bien qué hacen con y dentro de Facebook. Ironizando al extremo, Bogost llegó a decir que Facebook le recordaba al libro *Soliloquy*<sup>www3</sup> de Kenneth Goldsmith, una transcripción de todas las frases pronunciadas por ese autor durante una semana. Para Bogost, esto remeda el arte conceptual y poco o nada tiene que ver con la interacción social.

La referencia va en dos direcciones precisas. La rapidez y volatilidad con que los usuarios adoptan las aplicaciones (o *widgets* o *gizmos*) que el sistema ofrece, y que a principios del 2009 están en el orden de los muchos miles (de 7.000 a fines del 2007 pasaron a 33.000 a mediados del 2008 y a 52.000 hoy).<sup>6</sup>

Porque de aplicaciones tienen poco o nada, ya que se trata básicamente de *billboards* o superficies que permiten «pegar» imágenes, vídeos o sonido, convirtiendo a Facebook –a diferencia de otras experiencias como Wikipedia, Netvibes o Ning– en uno de los entornos más variados sobre dónde y cómo publicar, pero al mismo tiempo de los más limitados en cuanto a artefactos expresivos.

Más que etiquetar (negativamente) el medio, el entorno, la práctica o los usuarios, esta situación nos recuerda la tesis omnimoda de Lawrence Lessig: *la arquitectura es la*

*política de la red* amplificada para decir, ahora, *la arquitectura es la retórica de la red*.

Hay mucho que discutir acerca de las mejoras en las aplicaciones permitidas por la plataforma de desarrollo F8 de Facebook. Y si bien gran número son irrelevantes, pretenciosas y una excusa para hacer negocios baratos, hay otras que prometen y cumplen.

Para quienes estamos obsesionados por las plataformas de software, la inquietud es que el país Facebook –el sexto del mundo en términos de población– formado por 175 millones de usuarios, de los cuales casi 30 millones están en Estados Unidos, no se convierta en un erial autista de fantasmas virtuales.

Quizás, el sobreénfasis de usuarios noveles azuzados por posibilidades por encima de su capacidad expresiva, está en la creación fatua en vez de la transición de la competencia al sentido.

Pero Facebook tiene mucho aún para explorar antes de pronunciar muertes que sólo ven los denunciantes.

Curiosamente, se equivocan tanto panegiristas como detractores cuando endiosan la capacidad virósica de capturar adherentes del sistema, descuidando la calidad y variedad de sus producciones, pero también quienes recién llegados al mundo de las redes ignoran que lo que está sucediendo aquí –acelerado y amplificado– tiene muchos rasgos en común con lo que ocurre en el mundo real.

Hace varios años, Robin Dunbar, un antropólogo actualmente en la Universidad de Oxford, sostuvo que el poder cognitivo del cerebro limita el tamaño de las redes sociales que cualquier especie puede establecer. Extrapolando esto, a partir del tamaño de los cerebros y de las redes sociales de los antropoides superiores, Dunbar sostuvo que el cerebro humano puede operar con redes estables hasta un máximo de 148, o, como hoy se conoce, como regla de Dunbar de 150.

Mientras, Cameron Marlow, el sociólogo residente de Facebook, reveló que el promedio de amigos es 120, consistente con la hipótesis de Dunbar, y que las mujeres tienen algunos más que los hombres. El rango es enorme, y somos muchos los que tenemos más de 700 amigos, con lo que la regla es relativa.

Pero mucho más interesante que esos grandes números es el hecho de que la lista de contactos activos, en el caso de las respuestas a *posts*, es muy baja: del orden de los 7 sobre 120 en el caso de los hombres, y de 10 sobre 120 en el de las mujeres.

7. Aquí encontrarán una buena radiografía actualizada de los principales números que definen Facebook. <http://www.facebook.com/press/info.php?statistics>.

[www3] <http://www.epc.buffalo.edu/authors/goldsmith/soliloquy/index.html>

Si ese dato no fuera ilustrativo, tenemos otro más contundente, a saber, que en el caso de la comunicación bidireccional, como los chats o los correos electrónicos, el promedio para los hombres es de sólo 4, y para las mujeres, de 6.

El número no es escalable linealmente. Cuando se trata de usuarios con 50 amigos, los hombres dejan comentarios a 17 de sus contactos y las mujeres a 26, y los hombres se comunican con 10 y las mujeres con 16.

Como se ve, lo que crece no es el *core* de amigos, sino los contactos más periféricos, porque los superusuarios se comunican con un número más que limitado de contactos.

Para quienes sostienen que Facebook no es una red social o no tiende a favorecerlas, las primeras impresiones parecen ir levemente a su favor. Porque, según estos números, los miembros de redes sociales *online* no están tanto haciendo *networking* como irradiando sus vidas a un grupo más amplio de conocidos que no están, necesariamente, dentro del círculo de Dunbar.

Dicho en cristiano: puede que los seres humanos nos vendamos mejor a nosotros mismos; nuestro círculo íntimo de amigos es tremendamente acotado, y las herramientas tecnológicas no lo modifican considerablemente.

## 6. Las contradicciones internas de Facebook

Cada tanto aparecen noticias curiosas, divertidas o llamativas que ayudan a mantener en pie ciertas movidas de promoción y aumento de los suscriptores (a través de un efecto bola de nieve) que suponen que si, a fines de 2008, éramos 175 millones, a fines de 2009 seremos 300 millones).

Los medios se hacen cargo hoy (como lo hacían hace un año atrás de Second Life, o de Youtube, o anteriormente de Google) de la *facebookmanía*. Dos de las noticias más comentadas al respecto en los últimos meses han sido la denuncia de la madre italiana de censura por portación de pezón [...] que dio lugar a la contrainformación (existente dentro del propio Facebook) del grupo Hey Facebook, *breastfeeding is not obscene*. Official petition to Facebook,<sup>[www4]</sup> con 220.000 miembros. Asimismo, tuvo mucho impacto la noticia (recogida/inventada) por los

medios de la intolerancia del equipo Facebook respecto de la adoración (?) de la mafia italiana por parte de numerosos grupos entusiastas: *El apoyo a la mafia en Facebook genera polémica en Italia*.<sup>[www5]</sup> Para mostrar la ambigüedad y masividad del sitio, obviamente ya existe el grupo Fuori la mafia da Facebook,<sup>[www6]</sup> con más de 224.000 adherentes.

A la vez que genera la más grande de las redes sociales del mundo, potenciando la amistad, al mismo tiempo se trata de una plataforma cerrada y comercial que vela mucho más por sus intereses que por el de las amistades propiamente dichas en el sentido más lírico del término. Lo cual dispara otro conjunto de preguntas-marco.

Desde que existen estudios en innovación e invención, generalmente la misma se atribuyó (tautológicamente) a la existencia de genes, genios individuales, a veces a instituciones y financiaciones *ad hoc* y a generosidades no menos idiosincráticas. El advenimiento de Internet y la promesa de una sabiduría de las multitudes, la generalización del *crowdsourcing*, formas de producción par a par, pateó el tablero.

La publicación de *Democratizing Innovation*, de Eric von Hippel, no ha hecho lo suficiente para revertir lecturas y paradigmas ancestrales. Sin embargo, una lectura somera de sus ideas exige plantearnos, especialmente en el caso de Facebook, lo siguiente:

¿Por qué no existe un Facebook escrito en software libre?

¿Cuánto más profundas y desagregadas son las amistades generadas en otras redes del mismo tipo y qué relación hay entre software propietario y grados de amistad?

¿Hasta qué punto el modelo de negocios de Facebook (así como el de cualquier otro emprendimiento) limita las promesas de *empowerment* y liberación cognitiva, emocional y expresiva prometidas por la plataforma?

La existencia de varias otras plataformas en idiomas nativos, ¿supone una mejora respecto de esas limitaciones en software generado, básicamente, en un nicho como son las universidades norteamericanas?

¿Hasta qué punto una apropiación académica/instrumental de la plataforma la reduce a usos sectarios, respeta su identidad, o, al criticarla (a través del uso, como es nuestra propuesta), la reinventa y radicaliza?

No es la menor de las paradojas el hecho de que todos nos llenamos la boca con la supuesta habilitación masiva en la producción de nuevos contenidos posibilitados por la web 2.0 y 2.1 y que, al final, terminamos consumiendo

[www4] <http://www.facebook.com/group.php?sid=caaa0033132c2d267251bdo544119e60&gid=2517126532>

[www5] [http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota\\_id=1088841](http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=1088841)

[www6] <http://www.facebook.com/group.php?sid=caaa0033132c2d267251bdo544119e60&gid=47298096891>

de modo paretiano el 80% de nuestro tiempo usando programas, plataformas y servicios como Facebook, YouTube, iTunes, Second Life, donde nuestro único rol es el consumo más o menos pasivo de «lo que hay».

## Referencias al Proyecto Facebook

Lo mejor de nuestro experimento Vivir/Estudiar/Expandir Facebook no es tanto imaginar usos inéditos, reapropiaciones pedagógicas, reinversiones milagrosas del *ethos* de la clase universitaria gracias a nuestra identificación con los nativos digitales y el uso de Facebook como un Caballo de Troya, sino al revés –y simétricamente–, a través de su cuestionamiento permanente. De un cortocircuito constante frente a sus limitaciones, arbitrariedades y denegación de libertad que supone cualquier definición (porque, como bien decía Spinoza, *toda determinación es negación*). Y correlativamente de un corrimiento permanente de sus límites a través de usos que tanto alumnos y docentes podamos descubrir/inventar sobre la marcha.

## Referencias

- ABRAM, CAROLYN; PAERKNMAN, LEAH (2008). *Facebook for dummies*. Hoboken: Wiley Publishing.
- ADAIME, IVÁN (2009). «AOL y Facebook, dos integradores, dos tiempos: algunas similitudes». En: *Y todo lo demás también*.

- <<http://ivanadaime.tumblr.com/post/70094511/aol-y-facebook-dos-integradores-dos-tiempos-algunas>>
- ALBA, JASON; STAY, JESSE (2008). *I'm on Facebook. Now what?* Cupertino: Happy About.
- BOYD, DANAH (2007). «Viewing American class divisions through Facebook and MySpace». *Apophenia Blog Essay*. 24 de junio.  
<<http://www.danah.org/papers/essays/ClassDivisions.html>>
- HIDALGO TOLEDO, JORGE (2009). Poética de Facebook, ante la caverna digital.  
<[http://www.facebook.com/note.php?note\\_id=66179470139&ref=nf](http://www.facebook.com/note.php?note_id=66179470139&ref=nf)>
- KIETKE, MARIO MIRANDO (2009, enero). «Facebook como cornalitos». En: *Lukasnet weblog*.  
<<http://lukasnet.com.ar/blogwp/general/cornalitos>>
- PISANI, FRANCIS (2007). Facebook, un nuevo fenómeno [artículo en línea]. *El País*, 21 de junio de 2007.  
<[http://www.elpais.com/articulo/semana/Facebook/nuevo/fenomeno/elpeutecib/20070621elciblse\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/semana/Facebook/nuevo/fenomeno/elpeutecib/20070621elciblse_1/Tes)>
- PISANI, FRANCIS; PIOTET, DOMINIQUE (2009). *Alquimia de las Multitudes. Cómo la web 2.0 está cambiando al mundo*. Barcelona: Paidós.
- PISCITELLI, ALEJANDRO (en prensa). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Primates on Facebook*. The Economist. 26/2/2009  
<[http://www.economist.com/science/displaystory.cfm?story\\_id=13176775](http://www.economist.com/science/displaystory.cfm?story_id=13176775)>

### Cita recomendada

PISCITELLI, ALEJANDRO GUSTAVO (2009). «Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos». En: «Cultura digital y prácticas creativas en educación» [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 6, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<Dirección electrónica del PDF>

ISSN 1698-580X



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.

## Sobre el autor

*Alejandro Gustavo Piscitelli*

Profesor titular concursado de la carrera de Comunicación. Universidad de Buenos Aires (UBA).

Coronel Diaz 1432 6B  
1425 Buenos Aires, Argentina  
apiscite@well.com

Máster en Ciencias de los sistemas por la Universidad de Louisville, Kentucky. Magister en Ciencias sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Buenos Aires. Licenciado en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Exgerente general de Educ.ar., portal educativo de la nación argentina. Expresidente de Edutic, Asociación de Entidades de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas de la República Argentina. Consultor organizacional en Internet y comunicación digital. Coeditor del diario electrónico *Interlink Headline News* desde 1995. Publicó *Internet. Imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Granica, 2005. *Meta-cultura, El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía, 2002. *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires: Paidós, 2002. *La generación Nasdaq. Apogeo y derrumbe? de la economía digital*. Granica, 2001. *Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Paidós, 1998. *(Des) Haciendo Ciencia. Conocimiento, creencias y cultura*. Buenos Aires: Ediciones del Riel, 1997. En abril del 2009 se publicará su libro *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, arquitecturas de participación e inteligencia colectiva*. Santillana.