

## **Nuevas tecnologías, procesos cognitivos y competencias comunicativas: algunos desafíos para el campo de la comunicación / educación<sup>1</sup>**

Apellido: CRENA

Nombre: GIMENA

DNI (sólo números. Ej: 12368567): 18861483

Correo electrónico: gcrena@yahoo.com.ar

Institución a la que pertenece: UBA / UNQ

### **Resumen**

Detrás de toda idea sobre cómo educamos, existe una concepción del lenguaje. Hoy, los campos de la comunicación y de la educación deben articularse tomando como eje central la noción de práctica.

Este trabajo se propone analizar una serie de desafíos que el campo de la comunicación / educación debe afrontar al reflexionar sobre las prácticas vinculadas a las nuevas tecnologías. En particular, se analiza la relación de Internet con los procesos cognitivos de lectura. Además, se estudia la relación entre las competencias puestas en práctica por los usuarios de las nuevas tecnologías y el rol de la escuela en el desarrollo de estas competencias.

**Palabras claves:** nuevas tecnologías – procesos cognitivos – competencias comunicativas

### **Introducción**

En los años setenta, las ciencias sociales observaron que el problema de la cultura atravesaba todas las disciplinas e implicaba una ampliación de los campos de

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se basa en una serie de indagaciones de la autora, realizadas como alumna del seminario de posgrado “Comunicación y educación” de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes.

estudio a la vez que exigía una perspectiva de análisis interdisciplinaria. Como señala Schmucler, “la relación comunicación/cultura es un salto teórico que presupone el peligro de desplazar las fronteras”; este desplazamiento debe considerarse un desafío en tanto supone la construcción de nuevos campos de conocimiento (Schmucler, 1997:8). El campo de la comunicación/educación es uno de ellos.

En primer lugar, los estudios del campo de la comunicación/educación deben reflexionar sobre las nuevas prácticas de construcción del conocimiento. En este sentido, la comunicación realiza un aporte epistemológico singular al reflexionar sobre el carácter discursivo del saber. Según Jesús Martín Barbero, la comunicación es “un saber que no pertenece ya a aquella razón moderna ambiciosa de unidad, sino por el contrario a una razón que se mueve entre la apertura de un horizonte ilimitado de exploración y la conciencia del carácter limitado de toda forma de conocimiento, de la imposibilidad de los metarrelatos, y del irreductible «carácter local» de todos los discursos” (Martín Barbero, 1996:81). En tanto saber que reflexionar sobre el saber, la comunicación se relaciona directamente con el campo de la educación.

En segundo lugar, las reflexiones realizadas en el campo de la comunicación/educación, deben ser críticas con la comunicación masiva y con las tecnologías que la hacen posible, a pesar de los discursos conservadores (herederos de los valores positivistas) que proponen la exaltación de la tecnología como sinónimo de progreso. Debemos tener en cuenta que, como afirma Dominique Wolton, “la ausencia de reflexión sobre el sentido de estas mutaciones [técnicas] explica el incesante movimiento de yoyó de las modas y las revoluciones” (Wolton, 1999) y sume al sujeto en una carrera desenfrenada por apropiarse de toda innovación tecnológica sin medir las consecuencias. Es así como el acceso a Internet y el consumo de dispositivos electrónicos muchas veces se ven reducidos a símbolos de status: para pertenecer, debemos consumir ciertos objetos, ocupar ciertos espacios, ser parte de ciertas redes. El campo de la comunicación/educación debe problematizar el consumo de la tecnología y las prácticas vinculadas al acceso a la información.

¿Qué impacto tiene el uso de la red sobre nuestra forma de percibir? ¿Cómo pueden verse modificados los procesos de lectura? ¿Dónde se adquieren o desarrollan las habilidades para utilizar Internet?

Este trabajo se propone analizar la constitución del campo de la comunicación/educación desde el problema de la práctica. A partir de allí, se analizan los procesos cognitivos de lectura en Internet, las competencias que los usuarios deben poner en juego al navegar en la red y el rol de la escuela en el desarrollo de estas competencias.

### **El problema de la “práctica” como articulación entre los campos de la comunicación y la educación**

Una escena escolar. Un profesor de electrónica conversa con un colega antes de entrar al aula. Afirma: “Cuando estudié pedagogía, me enseñaron que el alumno sólo puede aprender el 30% de lo que sabe el profesor. Así que mis alumnos nunca van a saber más que yo a menos que me cambien por otro profesor que sepa tres veces más”.

Esta concepción pedagógica se enmarca dentro de una concepción más amplia: *la teoría matemática de la información*.

En 1948, Claude E. Shannon, un investigador que por aquel entonces trabajaba para una de las empresas de telecomunicaciones más importantes de Estados Unidos, publicó un artículo llamado “Una teoría matemática de la comunicación”. Allí explicaba cómo la información se transmitía de forma lineal: un emisor emitía un mensaje que era codificado por un transmisor y que viajaba a través de un canal para llegar a un receptor que lo decodificaba para que llegara a un destinatario. Esta teoría de la comunicación supone la posibilidad de *isomorfismo* entre el mensaje emitido y el mensaje recibido y acepta como única excepción la posibilidad de que la transmisión sea interferida por algún tipo de “ruido”.

El esquema de la comunicación emulaba el funcionamiento de dispositivos como la radio: una antena emitía una señal que era captada por un receptor. Al reproducir esta mecánica de las transmisiones electromagnéticas, el esquema de la

comunicación parecía revestirse de la misma legitimidad que los modelos de las ciencias físicas.

El artículo de Shannon está repleto de fórmulas matemáticas. Señalan Mattelart y Mattelart: “El objetivo de Shannon es diseñar el marco matemático dentro del cual es posible *cuantificar* el coste de un mensaje, de una comunicación entre los dos polos de este sistema, en presencia de perturbaciones aleatorias” (Mattelart y Mattelart, 1997: 42, énfasis nuestro).

La teoría matemática de la comunicación sería reformulada en la década del 60 por Harold Lasswell y tendría plena vigencia durante la Guerra Fría, cuando este profesor de electrónica “estudiaba pedagogía”.

Es imposible pensar una teoría de la educación sin pensar una teoría de la comunicación. Si bien esta escena escolar puede parecer anacrónica, nos muestra que detrás de toda idea sobre cómo educamos, existe una concepción del lenguaje. Hoy, los campos de la comunicación y de la educación deben articularse en torno a un concepto fundamental: *la idea de práctica*.

La comunicación y los estudios del discurso han tomado la noción de *práctica* de los estudios etnográficos. Hacia mediados del siglo XX, primero el interaccionismo simbólico y, luego, la etnometodología, lejos del reduccionismo positivista, comenzaron a pensar la comunicación como hecho social, centrándose en el sujeto y su contexto. Y, en este sentido, se acercaron más a una perspectiva humanista en tanto consideraban que lo subjetivo podía ser objeto de estudio, que lo individual era valioso para el investigador y que interpretar era más importante que explicar. Pensar el significado como producto de la interacción entre sujeto y mundo y, a su vez, entre sujetos<sup>2</sup>, es una tarea interpretativa compleja que no puede ser agotada por la lógica ni la matemática, como pretendía el positivismo; tampoco es suficiente la mera observación empírica sino que es necesaria la mediación de un investigador que interpreta estos datos. Como afirma Martínez Miguélez al referirse a la etnometodología: “en las ciencias sociales todo es interpretación y (...) “nada habla por sí mismo”; (...) todo investigador

---

<sup>2</sup> Siguiendo las tres premisas que establece Herbet Blumer para el interaccionismo simbólico.

cuantitativo se enfrenta a un montón de impresiones, documentos y notas de campo que lo desafían a buscarle el sentido o los sentidos que puedan tener” (Martínez Miguélez, 2002:9 y ss). En este sentido, el campo de la comunicación/educación debe combinar *descripción e interpretación* e ir más allá de lo cuantitativo, de lo lógico o de lo gramatical, tomando en cuenta fenómenos cognitivos, sociales y económicos.

La idea de transmisión (que, como señalábamos antes, supone la idea de isomorfismo y la posibilidad de cuantificar la intervención de diversos factores que la afecten) va dejando paso a la idea de práctica contextualizada. El lenguaje deja de ser una herramienta que permite la transmisión para transformarse en un espacio común para la interacción y el intercambio de visiones del mundo, experiencias y saberes. Como afirma Josiane Boutet, "gracias al desarrollo de la pragmática, de las teorías de la enunciación y de la etnometodología en ciencias del lenguaje, por un lado, y gracias al auge de las teorías de la acción en sociología, por el otro, se ha vuelto usual pensar el lenguaje como una acción sobre el mundo: acción sobre uno mismo, sobre el otro y sobre las situaciones; y no ya solamente como un instrumento de comunicación o como una representación del mundo" (Charaudeau y Maingueneau, 2005:453).

Un objetivo de los estudios dentro del campo de la comunicación/educación, deberá ser analizar la relación entre las nuevas tecnologías y las prácticas que surgen día a día. Sobre la tarea del investigador, Héctor Schmucler afirma: "no se pueden cambiar muchas cosas por decreto; la cuestión es la vida" (Schmucler, 2010). Es la vida, en tanto conjunto dinámico de prácticas contextualizadas en entornos reales o virtuales, la que debe determinar los objetos de estudio del campo de la comunicación/educación.

### **La lectura de la mirada-fragmento y el libro**

El mundo y los medios masivos están en constante cambio: el discurso se vuelve cada vez más fragmentario y los géneros discursivos se multiplican. Múltiples fragmentos y diversos discursos pueblan las pantallas (y también otros soportes más tradicionales que tratan de emularlas) y compiten por la atención del lector.

La tapa de un diario en papel tiene entre 10 y 12 elementos en promedio cada día. Esos elementos -títulos, frisos, fotos y subtítulos- remiten además a otros compendios de palabras cruciales e hiper-concisos: volantas, bajadas, epígrafes, y hasta infografías que combinan la lógica alfabética con la numerológica. (...)

En la Home page de ayer de Clarin.com, hubo durante el día un promedio de 80 elementos dispuestos simultáneamente en pantalla, sin contar los avisos publicitarios y sin contar tampoco el flujo permanente de enunciados de lo que se da en llamar "último momento" (Wiñazki, 2006).

Los fragmentos se multiplican en los medios digitales. Los medios impresos no quieren quedarse atrás ni perder vigencia: recurren, entonces, a la misma estética. Para Miguel Wiñazki, la "dicción fragmentaria" es la única manera de comunicar lo que acontece hoy en día.

En los nuevos soportes, la lógica de la yuxtaposición se impone. La lectura deja de ser lineal y de operar a través de mecanismos de subordinación. Las pantallas se transforman en constelaciones de fragmentos. Cambian las demandas: estos soportes exigen que los lectores posean habilidades para sintetizar e integrar esos fragmentos dispersos. Ante una página de Internet, el usuario se encuentra con gran cantidad de información que debe tratar de integrar para comprender.

La fragmentación de la información en los medios masivos supone una presencia *simultánea* de la información. En un "pantallazo", en un "abrir y cerrar de ojos" recibimos gran cantidad de estímulos visuales y datos. Los lectores, entonces, se ven obligados a desarrollar competencias que les permitan percibir simultáneamente todos estos estímulos y toda esta información. Se trata de un tipo de lectura que podemos denominar *lectura de la mirada-fragmento*.

Se trata de una verdadera *revolución de la lectura*. Como señala Roger Chartier:

La representación electrónica (...) sustituye la materialidad del libro con la inmaterialidad de textos sin lugar propio; opone a las relaciones de contigüidad, establecidas en el objeto impreso, la libre composición de fragmentos manipulables indefinidamente; a la aprehensión inmediata de la totalidad de la obra, hecha visible por el objeto que la contiene, hace que le suceda la navegación en el largo curso de archipiélagos textuales en ríos movientes (Chartier, 1996).

Las nuevas tecnologías no son simples herramientas que se suman a la vida cotidiana sino que han transformado los procesos de mediación y, en consecuencia, las formas de representación, los procesos cognitivos de lectura y escritura y las formas de



interacción. En *La educación desde la comunicación*, Jesús Martín Barbero señala: “el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para expresarse, densificarse y convertirse en estructural” (Martín Barbero, 2002).

Las nuevas tecnologías también han modificado los modos de circulación del saber. “Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy, el saber había conservado el carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de dispositivos técnico-políticos y asociado a figuras sociales de rango especial” (Martín Barbero, 2002); las nuevas tecnologías, caracterizadas por la *dispersión* y la *fragmentación*, han cuestionado todos estos rasgos. Se trata de “un descentramiento culturalmente desconcertante, y que la mayoría del mundo escolar en lugar de buscar entender se contenta con estigmatizar” (Martín Barbero, 2002).

Estas transformaciones en los modos de circulación del saber no sólo se han producido por el carácter fragmentario y disperso de las nuevas tecnologías sino por la aparición del *hipertexto*. Según Chartier, en el libro tradicional, el discurso sabio encontraba una de sus formas de acreditación en la nota al pie de página. Ahora, gracias al libro electrónico y al *hipertexto*:

... el autor puede desarrollar su argumentación según una lógica que no es necesariamente lineal o deductiva, sino abierta y relacional, donde el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música) que son los objetos o los instrumentos de la investigación. En este sentido, la revolución de las modalidades de producción y de transmisión de textos es también una *mutación epistemológica fundamental* (Chartier, 2000, cursivas nuestras).

Sin embargo, el libro tradicional sigue teniendo relevancia al momento de desarrollar nuestras competencias comunicativas. De hecho, algunos especialistas en neurociencias hacen énfasis en los cambios que se han producido a *nivel cognitivo* debido a las computadoras. Susan Greenfield sostiene que los adultos que han tenido mayor contacto con las narrativas lineales de los libros tradicionales poseen una serie de marcos de referencia que les permiten organizar mejor los contenidos no lineales con los que se encuentran en Internet. También afirma que la lectura de libros tradicionales crea trayectos conceptuales en el cerebro y que los jóvenes que no han desarrollado

estos trayectos o marcos no podrán determinar claramente la diferencia entre información y conocimiento y tendrán una tendencia a “elegir lo que es más lindo, lo de colores más fuertes, que es como te enseña a elegir la computadora”. Además, Greenfield propone un desafío para el campo de la comunicación/educación:

Lo que hay que hacer urgente es trabajar con educadores, psicólogos y técnicos informáticos para ver cómo pueden estos chicos reproducir el marco conceptual que nuestras generaciones sacaron de los libros para relacionar una cosa con otra. Y hasta que se logre, **seguir insistiendo en los libros** (Libedinsky, 2006).

Entonces, debemos pensar ambas tecnologías –el libro tradicional y el texto electrónico– como *complementarias*. La lectura del libro sigue aportando narrativas y trayectos conceptuales que resultan herramientas cognitivas que permiten a los internautas *encontrar dirección y sentido* en su recorrido por ese territorio abierto que es la red.

### **Los nativos digitales y la escuela**

En el caso de Internet, se produce un fenómeno particular: la red cobra carácter oracular. Muchos esperan encontrar allí todas respuestas. Pero, además, muchos perciben este oráculo como una voz única que no distingue orígenes.

Otra escena escolar. Un docente pregunta a un alumno de dónde sacó la información que utilizó para realizar un trabajo. El alumno responde: “De Internet”. Entonces, el docente pregunta por la ubicación específica. “De Internet”, repite el alumno. El docente realiza la misma pregunta a otro alumno (que es un usuario frecuente de Internet); este le responde: “Tengo la dirección. Busco en el historial de mi buscador y le digo”. A la misma pregunta, un tercer alumno (con menos acceso a la tecnología que el anterior) responde: “De Google”.

Utilizar Internet como herramienta de estudio o de adquisición de conocimiento, es una práctica compleja. Para llevarla a cabo, es necesario desarrollar una serie de habilidades que podemos denominar *competencias digitales*. En este sentido, cierto uso banalizado de la expresión “nativos digitales”, hoy popularizada por los medios masivos



de comunicación, resulta perjudicial en tanto atribuye cierto carácter “natural” a las capacidades de los niños y niñas de comunicarse a través de las nuevas tecnologías.

El concepto de *nativos digitales* fue desarrollado por Marc Prensky para identificar a la generación de jóvenes nacida aproximadamente a partir del año 1980 y que creció rodeada de las nuevas tecnologías. Mientras que los alumnos-jóvenes son los *nativos digitales*, los docentes-adultos son los *inmigrantes digitales*.

*Today's students are no longer the people our educational system was designed to teach.* (...) Today's students (...) represent the first generations to grow up with this new technology. (...) the most useful designation I have found for them is *Digital Natives*. (...)

Digital Natives are used to receiving information really fast. They like to parallel process and multi-task. They prefer their graphics before their text rather than the opposite. They prefer random access (like hypertext). They function best when networked. They thrive on instant gratification and frequent rewards. They prefer games to “serious” work (Prensky, 2001, énfasis del autor).

Prensky explica que, tradicionalmente, los docentes –es decir, *inmigrantes digitales*– han asumido que sus alumnos aprenden de la misma manera que ellos aprendieron alguna vez. Sin embargo, como podemos ver en el fragmento citado, los *nativos digitales* prefieren la velocidad, la multitarea, el hipertexto, la conexión, la gratificación instantánea y los juegos.

Prensky propone que los docentes reflexionen sobre sus prácticas didácticas teniendo cuenta las características de los *nativos digitales*. De hecho, el autor describe una experiencia en el diseño de videojuegos y realiza algunas propuestas para matemática y geografía. Prensky propone también que los docentes reformulen sus contenidos:

“Legacy” content includes reading, writing, arithmetic, logical thinking, understanding the writings and ideas of the past, etc – all of our “traditional” curriculum. (...)

“Future” content is to a large extent, not surprisingly, digital and technological. But while it includes software, hardware, robotics, nanotechnology, genomics, etc. it also includes the ethics, politics, sociology, languages and other things that go with them. (...)

As educators, we need to be thinking about how to teach both Legacy and Future content in the language of the Digital Natives (Prensky, 2001, énfasis del autor).

*Nativos digitales* es una imagen de referencias múltiples. Por un lado, hace referencia al espacio: el nativo es alguien que ha nacido en un lugar determinado. Por otro lado, hace referencia al lenguaje: el nativo es una persona que habla una lengua determinada. Espacio y lenguaje: dos imágenes frecuentemente asociadas a Internet (y a otras nuevas tecnologías). La complejidad de este concepto ha dado origen a reformulaciones. Hoy es frecuente la expresión *colonos digitales* (Piscitelli, 2009) que procura devolverle a los sujetos identificados por Prensky como *inmigrantes*, un carácter activo en tanto “conquistán” la red.

Sin embargo, los medios masivos han banalizado el concepto: los *nativos digitales* saben más que los adultos y usan las nuevas tecnologías *naturalmente*. Así, no es necesario enseñar a los más jóvenes a utilizarlas porque, según una versión simplificada del concepto, ya saben hacerlo. Las nuevas tecnologías parecen reducirse a los teléfonos móviles, las redes sociales y los videojuegos. Según esta mirada, en tanto los jóvenes son activos y diestros en estos aspectos, son activos y diestros en las nuevas tecnologías.

Otra forma de banalización de este concepto es sugerir la utilización de las nuevas tecnologías en el aula para “atraer” o “enganchar” a los *nativos digitales*. Otra vez, el uso de las nuevas tecnologías se ve reducido –en este caso– a un simple atractivo. Una vez más, no es necesario enseñar el uso de estas tecnologías.

Muchas veces, los conceptos de Prensky son, además, reducidos a una dicotomía estática y aplicados de forma acrítica: los nativos son los más jóvenes, son los alumnos, son los que usan, son los que entienden; los inmigrantes son los más viejos, son los docentes, son los que no usan, son los que no entienden. Sin embargo, hoy en día, una buena parte de los docentes pertenecen a la generación de los *nativos digitales* y tienen las competencias para utilizar las nuevas tecnologías no solamente como forma de entretenimiento sino como una forma de acceso al conocimiento. Y muchos *inmigrantes* han incorporado las nuevas tecnologías como herramientas de trabajo o de

perfeccionamiento y se han transformado en usuarios competentes. De hecho, esta fue la propuesta de Prensky.

Prensky propone trabajar sobre dos tipos de contenidos: el legado y el futuro. Analicemos entonces estos contenidos. Por un lado, el legado incluye leer, escribir, aritmética, pensar lógicamente, entender la escritura y las ideas del pasado, etc. Por otro lado, el futuro incluye software, hardware, robótica, nanotecnología, genómica y su relación con la ética, la política, la sociología, el lenguaje, etc. Una mirada atenta nos permite ver que el contenido-legado se trata de competencias mientras que el contenido-futuro se trata de saberes específicos. En este sentido, creemos que el contenido-futuro debe tratarse de competencias también: *competencias digitales*. Un desafío para los estudios del campo de la comunicación/educación es definir cuáles son estas competencias. En principio, podemos identificar rápidamente algunas de ellas. En este caso, se trata de competencias vinculadas a la lectura: (1) utilizar motores de búsqueda más frecuentes y manejar herramientas más específicas (Google académico, diccionarios online, repositorios de revistas científicas, etc.), (2) diferenciar textos de origen digital de textos tradicionales reproducidos en Internet, (3) evaluar la legitimidad, la rigurosidad o el valor científico de las fuentes digitales, etc.

Años atrás, un docente podía recomendar a sus alumnos ir a la biblioteca o a la hemeroteca de la institución. La legitimidad de los textos estaba dada desde el primer paso por su lugar de origen. Luego, el docente orientaba al alumno hacia libros más o menos completos, más o menos específicos, más o menos novedosos, etc. Sin embargo, en Internet, todos los caminos confluyen en la misma pantalla y todos los orígenes se transforman, para muchos alumnos, en una voz única. El alumno debe, entonces, poner en práctica estas *competencias digitales* para deconstruir esa voz única y desandar el camino de los textos.

Cada día, nuestras sociedades parecen idealizar un poco más la tecnología y transformarse en sociedades cada vez más tecnocráticas. Fue común en una época escuchar que los padres ya no necesitaban hablar con sus hijos de ciertos temas porque los niños se enteraban de ellos a través de la televisión. El avance de la tecnocracia

suponía el borramiento de la familia. Hoy es común escuchar que los niños aprenden más en Internet que en la escuela. El avance de la tecnocracia supone, ahora, el borramiento de la escuela. Así, las sociedades que adoptan esta visión, van permitiendo el borramiento de sus instituciones y sostienen discursos que crean una ilusión de tecno-satisfacción: omnipotente, la tecnología puede ocupar el lugar de todo, incluso el de la familia o el de la escuela.

Sin embargo, la escuela puede recuperar su territorio y redibujarse frente al borramiento. Como señala Régis Debray, “el ciberespacio es isótropo, irregulado, abierto, sin Norte ni Sur” y agrega:

Todo establecimiento humano supone, entre sus miembros, un doble movimiento de efracción y de repliegue. Requerimos el atractivo de lo vasto y el perímetro de la seguridad. El árbol y la piragua. Lo sagrado y lo profano. La red es por demás insegura e inapropiable. No satisface más que la mitad del programa vital (Debray, 2007).

Debe ser la escuela la que permita a sus alumnos desarrollar las competencias para *encontrar una dirección, un sentido* a su recorrido en la red.

En este contexto, la escuela ya no se reduce a la transmisión de conocimientos entendiendo la transmisión como un proceso lineal entre generaciones, como un simple pasaje de tradiciones. Como señala Sandra Carli:

El dilema de la transmisión educativa es abrir alternativas a los otros, abrir un arco de posibilidades, no encerrar a la nueva generación en la opción de la conservación del pasado o de la negación del mismo, sino en todo caso desplegar las formas posibles de pensamiento, conocimiento y acción simbólica que hagan posibles cambios futuros para cada uno y para la sociedad en su conjunto (Carli, 2006).

La tarea de la escuela debe ser, entonces, brindar herramientas cognitivas que permitan desarrollar competencias comunicativas tanto materiales (en el caso del libro) como digitales (en el caso de Internet y otras nuevas tecnologías) para que los alumnos sean autónomos a la hora de acceder a la información y reflexionar sobre su realidad.

## **Nuevos espacios, nuevas subjetividades**

*Comunicar* apareció en la lengua española cerca de 1438. Según Joan Coromines en su *Diccionario etimológico de la Lengua Castellana*, la palabra era tomada del latín *communicare*, “compartir”, es decir, “tener algo en común con alguien”.

¿Qué podían tener en común o compartir dos individuos? Tal vez, buscaban compartir ideas, sentimientos, experiencias, referencias hacia la realidad que los rodeaba. Compartían situaciones, gestos y, sobre todo, palabras.

Llegando al siglo XX, comunicar se asoció irremediamente a la idea de circuito. Un mensaje enunciado por un emisor para un receptor. En pleno Capitalismo, se trataba de una transacción más. Reflexionar sobre este circuito consistía en establecer reglas o sugerencias para que fuera más eficiente, para sortear “barreras”, “ruidos”, “condicionantes” o “restricciones”. Cuando el circuito funcionaba, había éxito, había transparencia.

Sin embargo, el lenguaje es todo menos transparente. Aquel ideal del lenguaje como nomenclatura, como lista de palabras que se correspondían una a una con elementos de la realidad, fue cuestionado en la Edad Media y destruido, finalmente, por el estructuralismo moderno. Ferdinand de Saussure representa la bisagra entre el paradigma positivista de correspondencias y dicotomías y la concepción de lengua como sistema de signos convencionales, es decir, de naturaleza social.

Más allá de estas especulaciones, debemos dar un paso más: comunicar es, en tanto práctica social, usar la palabra. Palabra escrita u oral, verbal o gestual, dicha o no dicha. Usar la palabra implica mostrarse ante el otro y, al hacerlo, apropiarse del decir (y decir yo). Ser uno y hacer al otro. Pero no por eso, comunicar es dar nuestra palabra al otro o apropiarnos de la suya; no se trata de intercambiar signos como mercancías, de permutar mensajes como paquetes de sentidos. Se trata de ser en ese espacio que se construye con palabras y de encontrar un lugar en medio de ese fluir de sentidos, en ese discurso, que más que un circuito unidireccional, es una constelación cuyos puntos se disparan hacia el infinito.

Las nuevas tecnologías han permitido la construcción de un territorio lleno de pliegues, irregularidades y posibilidades. El espacio digital se nos presenta ilimitado. Una nueva constelación cuyos puntos se disparan hacia el infinito.

*Navegar* en la red es *estar* en la red; *estar* en la red es *ser* en la red. Para *ser*, tenemos que *estar* y para no estar a la deriva debemos saber *navegar*. Navegar, surfear o subirse a la ola son imágenes que frecuentemente se asocian a la red: todas implican experticia. La escuela puede colaborar con el desarrollo de estas competencias.

Este nuevo espacio supone nuevas formas de mediación, nuevos procesos cognitivos, nuevas subjetividades. El desafío para los estudios del campo de la comunicación/educación será desarticular los discursos que banalizan estos nuevos espacios (alisándolos, aplanándolos), identificar cuáles son las competencias que quienes los transitan deben desarrollar y brindar herramientas didácticas para que la escuela pueda constituirse en una comunidad donde sus actores construyan activamente estas nuevas subjetividades.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- CARLI, Sandra (2006). “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”. Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.
- CRENA, Gimena (2009). “Tutoría en Competencias de Lectura y Escritura en una materia de Primer Año de la carrera Ingeniería Mecánica – UTN – FRGP”. En: *Actas de la I Jornada de Intercambio de Experiencias Universitarias en el Desarrollo de Competencias Comunicativas*. Secretaría Académica. Vol. 1. Gral. Pacheco: Universidad Tecnológica Nacional.
- CHARAUDEAU, Patrick y MAINGUENEAU, Dominique (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARTIER, Roger (1996). “Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito”. En: *Revista Quimera*, Nro. 150, Barcelona.



- CHARTIER, Roger (2000). “¿Muerte o transfiguración del lector?”. En: 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores. Buenos Aires: 1 a 4 de mayo.
- DEBRAY, Régis (2007). “Trasmitir más, comunicar menos”. En: *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, Nro. 50 (marzo).
- FAIRCLOUGH, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. (Trad. y adapt. Sara Pérez) Cambridge: Polity Press.
- FLOWER, Linda y HAYES, John (1996). “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- LIBEDINSKY, Juana (2006). “Las personas se están volviendo asexuadas, dice Susan Greenfield”. En: *La Nación, Cultura*, Buenos Aires, miércoles 2 de agosto.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1996). “Comunicación: el descentramiento de la modernidad”. En: *Anàlisi*, Nro. 19, pp. 79-94.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (2002). “Capítulo III. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar” En: *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel (2002). “La Etnometodología y el interaccionismo Simbólico: Sus aspectos metodológicos específicos”. En: *Heterotopia*, Nro. 21, pp. 9-21. Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/laetnometodologia.html>
- MATTELART, Armand. Mattelart, Michèle (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós: Barcelona.
- PISCITELLI, Alejandro (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PRENSKY, Marc (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants”. En: *On the Horizon*. MCB University Press, Vol. 9, Nro. 5, Octubre.
- SCHMUCLER, Héctor (1997). *Memoria de la Comunicación*. Biblos: Buenos Aires.

- SCHMUCLER, Héctor (2010) [video]. "Una mirada crítica sobre los medios", *Congreso de Comunicación Alternativa: Medios, Estado y Política*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, 20 y 21 de Octubre. Disponible en [http://www.youtube.com/watch?v=BTAGjk3v\\_BY](http://www.youtube.com/watch?v=BTAGjk3v_BY).
- WIÑAZKI, Miguel (2006). "Elogio del fragmento". En: *Clarín.com*. Buenos Aires, martes 18 de julio.
- WOLTON, Dominique (1999). "La comunicación en el centro de la modernidad. Un debate teórico fundamental". En: *Internet, ¿y después?: una teoría crítica de los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.