

Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones.

Contemporary Visualities, Digital Citizenship and Digital Wisdom. Confronting possibilities without avoiding tensions.

Juana María Sancho Gil¹, Fernando Hernández-Hernández² y Pablo José Rivera Vargas³

^{1, 3} Departament de Didàctica i Organització Educativa, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Pg.Vall d'Hebron 171 - 08035 Barcelona - España. ² Departament d'Arts Visuals i Disseny, Facultat de Belles Arts, Universitat de Barcelona, Pau Gargallo, 4 - 08028 - Barcelona - España.

E-mail / ORCID ID: jmsancho@ub.edu / 0000-0002-2941-5619; fdohernandez@ub.edu / 0000-0003-0375-1830; pablorivera@ub.edu / 0000-0002-9564-2596

Información del artículo

Recibido 19 de Abril de 2016. Aceptado 17 de Mayo de 2016.

Palabras clave:

Influencia de la tecnología, Alfabetización tecnológica, Usos de los ordenadores en la educación, Responsabilidad ciudadana, Desarrollo social.

Keywords:

Influence of technology, Technological literacy, Computer uses in education, Citizenship responsibility, Social development.



Resumen

En los últimos años la proliferación de tecnologías digitales (TD) para crear, almacenar, transformar, mezclar, transmitir y acceder a todo tipo de información ha supuesto una auténtica revolución en distintos ámbitos de la vida. La información visual (re)crea estereotipos, modelos, deseos, mundos irreales, posibles e imposibles, que constituyen y proyectan nuestros imaginarios y permean nuestras realidades. Esta revolución de lo visual, esta creciente facilidad, tanto para crear imágenes, como para transmitir las y acceder a ellas, está teniendo un impacto considerable en la redefinición de los conceptos de ciudadanía y sabiduría y por tanto de la educación. En este contexto, discutimos las cuestiones relacionadas con lo que se ha dado en llamar la ciudadanía y la sabiduría digital, sobre todo en sus dimensiones relacionadas con un uso prudente de las mismas y el derecho (y el deber) del ciudadano de contar con una educación que le permita entender y participar en la sociedad, defender sus derechos y cumplir con sus obligaciones. En este artículo nos centraremos en la caracterización de las visualidades en la era digital, las nociones de ciudadanía y sabiduría en este contexto y sus implicaciones para la educación.

Abstract

In recent years, the impressive development of digital technology (TD) to create, store, process, mix, transmit and access all kinds of information has become a revolution in various spheres of life. Visual information (re)creates stereotypes, patterns, desires, unreal, possible and impossible worlds, which shape and project our imaginaries and permeate our realities. This revolution of the visual, the increasing ease, both to create images, and to store, transmit and access them is having a considerable impact on redefining the concepts of citizenship and wisdom and therefore of education. In this context, we discuss issues related to the so-called digital citizenship and digital wisdom. Especially in their dimensions related to prudent use of them and the right (and duty) of the citizens to have an education that allows them to understand and participate in society, defend their rights and fulfill their obligations. In this paper, we focus on the characterization of the visualities in the digital age, the notions of citizenship and wisdom in this context and its implications for education.

1. La visualidad: Vemos desde una mirada cultural

Durante un largo tiempo el énfasis se puso en la percepción: en cómo lo que vemos, desde la fisiología del ojo, llegaba al cerebro y éste nos devolvía una imagen que identificábamos por su forma (*Gestalt*). Este proceso, se divulgó como universal, y se aseguraba que lo realizaban por igual todos los seres humanos. Luego aprendimos que el acto de ver es resultado de un proceso cognitivo. Lo que supone asumir que no ve el ojo, sino el cerebro a partir de las huellas que el aprendizaje de la mirada ha ido dejando, a modo de trazo, en su plasticidad y en la memoria. Y la memoria se configura a partir de la biografía que se entrelaza con la cultura (Vigotski, 1979). Este proceso lo han descrito Purves, Wiedner y Lotto (2003), quienes se preguntaron si cuando miramos un objeto, vemos lo que está realmente allí. Este interrogante se lo plantearon desde la neurociencia cognitiva, dando como respuesta que las percepciones visuales son manifestaciones reflexivas del comportamiento pasado, y no el resultado de un procesamiento lógico de los estímulos actuales. Estos autores se basan en una gran cantidad de nuevas pruebas para apoyar su argumento. Pero lo que nos interesa aquí es destacar que para entender cómo la cultura interactúa con la visión, hay que entender no sólo el diseño del ojo, sino los mecanismos que hemos desarrollado para que, desde una mirada cultural, podamos aprovechar tanto las respuestas diseñadas desde nuestro cerebro como las que llegan a él de manera no deseada.

En este marco de investigación, al que se añade la ampliación del sentido de lo que significa «mirar», así como lo que configura una imagen más allá de lo que representa, en los años noventa del pasado siglo, comenzó a configurarse un nuevo giro (*the pictorial turn*, del que hablaría Mitchell (1995, p. 11-13). Lo que dio pie a plantear que aprendemos a ver dentro de una cultura (algo que ya había formulado Vigostky más de medio siglo antes) y que, por tanto, ver es siempre un acto cultural. De aquí surge el concepto de visualidad. Una noción que Foster establece a partir de una distinción:

«Aunque la visión significa mirar como una operación física y la visualidad como un hecho social, las dos no son opuestas como lo es, por ejemplo, naturaleza y cultura, pues la visión es social e histórica también y la visualidad involucra el cuerpo y la mente.» (Foster, 1988, p. ix).

Si bien la segunda parte de la frase hoy requiere una revisión, sobre todo de las perspectivas del nuevo materialismo y del posthumanismo (Braidotti, 2015; Cortina. y Serra, 2015), lo que nos interesa destacar es, a la vez, la diferencia y la relación entre visión y visualidad.

Fue esta distinción, además de una serie de cambios en el seno de disciplinas como la historia del arte, los estudios culturales, la lingüística (Guasch, 2003; Hernández, 2005), lo que llevó a situar las visualidades (las maneras culturales que configuran la mirada y a quien mira) como espejo de unas sociedades contemporáneas que, como señala Mirzoeff (1999), están centradas en la visión. No porque las imágenes sean cada vez más comunes, o porque el conocimiento acerca del mundo esté cada vez más basado en imágenes, sino porque nos relacionamos cada vez más con experiencias visuales totalmente construidas. En este marco «la distinción entre realidad e imagen se está desdibujando en este momento» (Hustvedt, 2014, p. 206).

Surge así el campo de los Estudios Visuales, que tiene como uno de sus focos la comprensión y la investigación sobre la cultura visual, que no se refiere a los objetos y artefactos visuales, sino a las relaciones y prácticas de subjetivación que generan en los visualizadores. Surge así un interés por interrogar las lecturas y visiones dominantes y sus efectos; problematizar los significados establecidos como singulares (únicos) y plantear al visualizador que las ideologías pueden operar a través de los objetos aparentemente inocuos como los artefactos, dispositivos y representaciones visuales. Lo que tiene

importantes consecuencias para la educación de la mirada, si prestamos atención a los efectos sobre cómo miramos, pues se asume que lo que miramos nos conforma (Hernández, 2013). Las dos principales implicaciones de esta perspectiva para la educación son que «para saber hay que saber ver» (Didi-Huberman, 2013, p.32) y que es necesario prestar atención a los procesos relacionales que los sujetos llevan a cabo con la cultura visual en diferentes entornos y mediante los cuales se reconocen, autorizan o resisten (Hernández, 2013).

Esto supone poner bajo el foco de nuestro interés las miradas culturales (visualidades) que propician las relaciones con la cultura visual y, lo que es más importante, las experiencias de subjetividad que terminan por mediar. Articular de esta manera el sentido de las visualidades supone aproximarse, desde algunas contribuciones de los Estudios de cultura visual a la educación a lo que sería un cruce entre lo que comportaría una mirada cultural (visualidad) y los procesos de subjetividad (qué dice de quien mira y construye el relato visual) que se derivan. Con esta aproximación no sólo se pretende aprender a narrarse, en un ejercicio de reflexividad, sino constituir un trayecto que posibilite, desde las conversaciones, los procesos de indagación y los proyectos desarrollados por unos visualizadores que se convierten en autores, plasmar visualmente ese tejido de visualidades y subjetividades. Esta aproximación permite además cuestionar, al menos, dos asunciones que circulan sobre la cultura visual y que antes hemos avanzado: (a) que no son los objetos y artefactos visuales, sino las relaciones que mantenemos con ellos y (b) poner a debate la idea de producción como única finalidad, pues no sólo se trata de hacer con (mediante apropiaciones creativas) sino de «ser con».

La cuestión no se centra, por tanto, sólo en los objetos, sino en cómo estos se abordan, la indagación que posibilitan y el espacio de interacción e intercambio que nos brindan en esa encrucijada entre la mirada de la realidad que construyen y la mirada cultural que los visualizadores proyectan (Hernández, 2010, p. 11). Desde esta posición podemos considerar que el visualizador es alguien que forma parte de lo que ve, que nutre las historias y no sólo las recoge, que se puede mostrar desde una subjetividad vulnerable y en crisis. Lo que se persigue no es tanto capturar la realidad, la verdad de las imágenes, como producir y desencadenar nuevos relatos, es decir, «contar una historia que permita a otros contar(se) la suya» (Hernández, 2008, p. 97).

2. El capitalismo artístico y la estetización de la visualidad

Todo esto tiene lugar en un tiempo y circunstancias particulares. Lo que nos lleva a considerar que las maneras culturales de mirar, se generan en la actualidad en lo que Lipovetsky y Serroy (2015) denominan como marco del «capitalismo artístico». Esta manera de configurar las relaciones sociales se vincula el capitalismo cognitivo (Kaufman, 2011) y la generación de producción inmaterial (Lazzarato, 1999) constituye una nueva deriva en la que producción industrial y cultural se funden entre sí. Este modo de relación genera un momento histórico en el que el que tiene lugar un «intenso proceso de estetización» (Lipovetsky y Serroy, 2015, p. 14) que se evidencia en que el diseño, la publicidad, la moda, la decoración, el cine o el mundo del espectáculo se organizan sobre consideraciones estéticas relacionadas con la seducción, el afecto, la sensibilidad o las emociones.

¿Qué tipo de visualidad(es) emergen en el capitalismo artístico? La(s) que aparece(n) mediada(s) por «las industrias de consumo, el diseño, la moda, la publicidad, la decoración, el cine, el mundo del espectáculo (que) crean en masa de productos cargados de seducción, promueven afectos y sensibilidad, organizan un universo estético proliferante y heterogéneo mediante el eclecticismo de estilos que se despliegan en él» (ídem, p. 9). Ante ello es importante recordar que la visualidad es, sobre todo, «una posición de producción de sentido y de subjetividad» (Sánchez de Serdio, 2013, p. 10) y que, como tal, atraviesa todas las experiencias relacionales por las que circulamos. Entre ellas las que tienen relación con

la educación, tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas y en estos momentos, en especial, en el mundo digital. En estas experiencias relacionales los modos de constituir la producción del sentido y la subjetividad que se proyectan desde el capitalismo artístico permeabilizan las miradas de sí y de lo que les rodea y forman parte de la vida de los jóvenes y los docentes, generando con frecuencia una ruptura entre las visualidades que se proyectan desde los ámbitos de la educación formal y las que emergen fuera de ella. Tenerlo en cuenta en relación con la ciudadanía y la sabiduría digital es el objetivo de los siguientes apartados.

3. Apuntes para el desarrollo de la ciudadanía digital

Con el fin de proporcionar un contexto para enfocar la noción la ciudadanía digital, realizamos una breve aproximación a algunas de las posiciones filosóficas y políticas del concepto de ciudadanía que influyen de manera directa nuestro presente.

3.1. *Ciudadanía: Una aproximación histórica*

La visión liberal de la ciudadanía, no sólo representa una concepción determinada del Estado, caracterizada por la existencia de funciones y poderes limitados del mismo (Bobbio, 1989). Además, el liberalismo ofrece una descripción sobre cuáles son las características y capacidades del individuo y cómo en su relación con el Estado, termina emergiendo la figura del ciudadano. La concepción liberal del ciudadano promovida por Bentham y Stuart Mill (Farrell, 1992), otorga relevancia a la participación y representación política de los individuos, quienes por un lado otorgan libertad al Estado para garantizar el orden y el bien común, pero por otro son quienes lo constituyen y validan.

A esta perspectiva liberal, autores como Dahl (1992) y Robles (2011) contraponen la versión de ciudadano republicano clásico. El republicanismo propone un modelo universal de bienestar social que se apoya en un conjunto de virtudes fundamentales y universales. Por lo tanto es deber del Estado republicano fomentar esas virtudes y motivar hacia el esfuerzo común para la consecución de dicho modelo de vida buena. Así, mientras que en la concepción liberal los aspectos éticos de los ciudadanos se definen en los espacios privados y los ciudadanos deben defenderlos individualmente (Dahl, 1992), en la concepción republicana clásica, las virtudes de la sociedad son defendidas en espacios comunes, y el Estado tiene el deber de protegerlas y favorecerlas (Honohan, 2005).

Ahora bien, ante la emergencia de fenómenos como la multiculturalidad, el decolonialismo, la globalización, y el acceso masivo a Internet y a las TD (aunque más de la mitad la población mundial no lo tenga), la versión más moderna del republicanismo tiende a resaltar la noción de comunidad, por encima de otras como la de estado e individuo (Giddens, 1993; Cortina, 2005). La existencia de la comunidad, superaría la necesidad de apoyarse en un Estado concreto; lo importante sería entonces que sus componentes compartieran un conjunto de preocupaciones, deberes y objetivos construidos sobre la base de principios morales mínimos (Mignolo, 1993), más allá incluso de la lógica estado-nación. Si bien el concepto de comunidad permanentemente ha sido complementario al de ciudadano en el debate filosófico y político (Cortina, 2005), la presencia de estos fenómenos ha estrechado este vínculo.

El actual contexto social, político, cultural y sobre todo tecnológico, ha comenzado a emerger una nueva visión de la ciudadanía basada en la perspectiva de la «glocalización». Un término proveniente del mundo de los negocios (Sharma, 2009), que para Roland Robertson (1997, s/p) «significa la simultaneidad -la co-presencia- tanto de las tendencias universalizantes como particularizantes». En el campo de la educación y la justicia social, hace referencia a una ciudadanía global, planetaria, que persigue la justicia y la solidaridad globales, pero que tiene en cuenta o se basa en los problemas e

iniciativas locales (de La Paz, 2007). Se trata de entender que vivimos en un mundo interconectado, en el que lo que sucede en los planos globales tiene repercusiones en los locales y viceversa. Algo que nos ayuda a analizar lo ajeno como propio en la medida que nos afecta o nos puede llegar a afectar, mientras que nuestras acciones también repercuten en los otros.

Para autores como Harth (2010), poder ejercer una ciudadanía responsable implica que jóvenes y adultos hemos de estar informados sobre el funcionamiento del mundo, y en el caso que nos ocupa, más específicamente del mundo digital. Necesitamos una amplia y profunda comprensión de los temas físicos, sociales, culturales y estéticos estudiados por las ciencias sociales, naturales y las humanidades. Pero los ciudadanos «glocales» también necesitamos entender las complejidades de los sistemas en los que estamos insertos y de afrontar problemas complejos. Para procesar la avalancha multimodal de información necesitamos desarrollar nuestras capacidades de investigación, lectura y pensamiento crítico. Hemos de ser conocedores de la tecnología digital y estar dispuestos a experimentar con nuevas herramientas para el aprendizaje, la comunicación y el tratamiento de la información. Además de ser competentes para escribir y hablar también necesitamos habilidades de comunicación intercultural. Todo ello ha llevado a destacar la importancia de la dimensión digital de la ciudadanía.

Como hemos señalado anteriormente, las visualidades como «modos de constituir la producción del sentido y la subjetividad» tienen un papel cada vez más predominante en la forma de representar y ejercer la ciudadanía. El potencial de las TD para facilitar y fomentar el uso, la producción, el almacenamiento, la transmisión, el intercambio, la reapropiación, la remezcla, la reutilización de imágenes, implican la necesidad de profundizar nuestra conciencia tanto sobre el efecto que nos producen como el que nosotros podemos llegar a producir.

3.2. Ciudadanía digital y la apropiación social de la tecnología

La noción de ciudadanía digital supone la comprensión de los asuntos sociales, culturales y humanos, vinculados tanto al uso de TD, como a la aplicación de las conductas y los principios que la orientan. De acuerdo a Mossberger, Tolbert y McNeal (2008), estos principios serían: la ética, la legalidad, la seguridad y la responsabilidad en el uso del Internet, las redes sociales y las aplicaciones tecnológicas disponibles.

En una sociedad profundamente permeada por una TD, que genera visualizaciones (modos de mirar) y sus efectos de subjetivación, lo que está en juego no son sólo los modos de poner en práctica el ejercicio de una ciudadanía tradicional o histórica desde la visión liberal o republicana. El fenómeno al que nos enfrentamos es más bien el de la construcción de nuevos modos de hacer y acceder a la información, de construir nuevos espacios de interacción (físicos y virtuales), y de generar conocimientos en red. Todas estas transformaciones están implicando procesos de redefinición de lo público y lo privado, e incluso de la lógica de estado y nación. En este sentido, la generación de nuevos espacios en la red va fomentando la participación social y por ende la democratización social, con todas las implicaciones que conllevan las distintas perspectivas sobre la ciudadanía y la democracia. Sin olvidar que también genera restricciones y propicia formas de control, extendiendo el panóptico no sólo a los modos de hacer sino a los de pensar y desear. Algo que adquiere una dimensión especial en el entorno del capitalismo estético más arriba presentado.

En esta dirección, resulta importante hacer hincapié en el hecho de que la emergencia de la ciudadanía digital no es un fenómeno vinculado únicamente a la dimensión artefactual de las TD (Álvarez y Méndez, 1995), sino también, a aquella que entiende la tecnología como el conjunto de recursos culturales de una determinada época (Sancho, 2006a) y cuyo motor operativo y entorno de acción – en esta era- es Internet (Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014).

Entre las distintas TD, se entiende que Internet tiene el potencial de beneficiar a la sociedad en su conjunto, y facilitar la pertenencia y la participación de los individuos en la sociedad. En este marco, Mossberger, Tolbert y McNeal (2008, p. 1), definen la ciudadanía digital como «el conjunto de individuos con la capacidad de participar en la sociedad en línea». Para Robles (2011, p. 55) la noción de ciudadanía digital implica a «aquel individuo, ciudadano o no de otra comunidad o Estado, que ejerce la totalidad o parte de sus derechos políticos o sociales a través de Internet, de forma independiente o por medio de su pertenencia a una comunidad virtual». En consecuencia, el acceso a las TD y Internet particularmente, constituirían, desde una visión optimista, los elementos clave para la integración e inclusión social, y para el desarrollo de una ciudadanía plena en las sociedades actuales.

Diversos autores (Norris, 2001; Mossberger, Tolbert y McNeal, 2008; Robles, 2011; Selwyn, 2009; Schwartzman, Tarasow y Trech, 2014), sostienen que para formar parte de la ciudadanía digital en determinada sociedad, es preciso satisfacer algunas condiciones y cumplir ciertos requerimientos. En relación a las condiciones, estos autores hacen hincapié en los siguientes tres aspectos:

- Posesión de habilidades de manejo de la tecnología digital de nivel medio alto. Aspecto trascendente, pero que a la vez es donde se visibilizan en mayor medida las problemáticas propias de la modernidad y la sociedad de la información, como la brecha digital y el desigual acceso a estas herramientas de inclusión.
- Acceso activo de Internet. Esto implicaría desarrollar cotidianamente una buena parte de las actividades y relaciones sociales y formales en el ciberespacio.
- Reconocer la utilidad de los servicios ofrecidos por Internet. Complementando esta idea, tanto Selwyn (2009) como Rivera y Aránguiz (2011) resaltan la importancia de que existan relaciones de confianza de parte de la ciudadanía hacia las aplicaciones digitales, como condición previa a un uso fluido de Internet.

En relación a los requerimientos, se desprenden de los mismos autores los siguientes:

- En primer lugar, se resalta la importancia de que existan condiciones sociales favorables para la apropiación social de la tecnología. Las administraciones públicas y las empresas deberían favorecer la evolución de los servicios y herramientas proporcionados por Internet en ámbitos políticos, sociales, administrativos y legales.
- En segundo lugar, para que también en el ámbito digital se garanticen los principios de igualdad de los ciudadanos ante la ley, y de participación en los asuntos públicos por parte de la ciudadanía, Norris (2001) y Robles (2011) consideran necesario normalizar y legalizar Internet como medio válido para la interacción social y política. Este proceso se completaría, finalmente, en el momento en que la ciudadanía se apropie de Internet como ámbito para la acción social y política, y lo use conscientemente para ello.

De todas maneras, es importante mencionar que autores como Crandall y Fisher (2009) resaltan que pese al aumento en el acceso a las TD, y pese al considerable desarrollo de los servicios ofrecidos por Internet, sobre todo en ámbitos sociales clave (laboral, formativo, político e incluso de ocio), cabe un riesgo considerable de que este proceso cree desigualdades entre sectores distintos de la población. Para ellos, los efectos más contundentes de la brecha digital, sobre todo en términos de ejercicio de la ciudadanía, son de tipo indirecto. Las diferencias considerables entre distintos segmentos de la población acerca del acceso a las TD, sobre todo por problemas de nivel de educación y de formación, seguirán siendo fuente de desigualdades. Diferencias que podrán aumentar en la medida en que los servicios mencionados anteriormente empiecen a ser proporcionados exclusivamente por Internet. Cabría, entonces, el riesgo real de que éstos sólo estuviesen a disposición de una parte de población, cosa aún

más grave si se piensa, tal y como también señala Robles (2011), que las administraciones públicas y las empresas han empezado un proceso de ajuste de dichos servicios a las necesidades de los usuarios más frecuentes, es decir, los que ya tienen una elevada frecuencia de acceso. En el nivel político, esto implica que el ciudadano digital podría posicionarse en un nivel privilegiado con respecto a los demás ciudadanos, con el consecuente riesgo de crear desigualdades a nivel de participación política.

4. La sabiduría digital: aproximación a una idea controvertida

Una línea de pensamiento que trazada desde Nietzsche, Foucault y Bernstein evidencia que quien tiene el discurso tiene el poder, y en el tema de las TD, como en otras áreas, existen una serie de figuras que marcan los conceptos y las agendas. Uno de ellos es Marc Prensky, quien en 2001 dividió a la población en dos grupos según su edad. Como es sabido, a todos los no nacidos en la sociedad digital nos convirtió en inmigrantes digitales, siendo los nativos digitales, los que cuando nacieron encontraron un mundo ya permeado por estas tecnologías.

Esta clasificación, este discurso, orientó la mirada, el interés y el esfuerzo de investigadores, educadores y opinadores (Cassany y Ayala, 2008; Piscitelli, 2009; Bennett, Maton y Kervin, 2008; Palfrey y Gasser, 2008; Cabra-Torres y Marciales-Vivas, 2009, entre muchos otros). Las repercusiones y consecuencias de este enfoque para la educación han sido diversas. Por un lado, ha contribuido a considerar los sustanciales cambios que el desarrollo de las TD están propiciando en las formas de relacionarse, valorar y tratar la información, de comunicarse y de aprender de niños, niñas y jóvenes –e incluso de adultos (Sharpe, Beetham y Freitas, 2010; Erstad, 2013; Erstad y Sefton-Green, 2015). También a identificar las dimensiones de las nuevas culturas de aprendizaje (Thomas y Brown, 2011) y su conexión o desconexión con la cultura de las instituciones educativas (Miño y Sancho, 2015). Por el otro, ha configurado a las nuevas generaciones (Oblinger y Oblinger, 2005; Carstens y Beck, 2005, entre otros) como mucho más preparadas para sacar partido de las TD. Incluso como más inteligentes y despiertos (Boschma y Groe, 2006). Finalmente abrió una cuestión que puede llegar a ser el gran desafío de la educación, porque incluso los nativos tienen que aprender la lengua y tras años de práctica y estudio no todos la llegan a dominarla de la misma manera. De este modo, si como argumentaba Prensky (2001, p. 2) «nuestros instructores que son inmigrantes digitales, que hablan una lengua anticuada (la de la era predigital), están luchando para enseñar a una población que habla una lengua totalmente diferente», quizás nos tengamos que comenzar a plantear una forma muy diferente de entender la enseñanza y el aprendizaje.

En 2009, Prensky lanzó una nueva ola de optimismo tecnológico al sugerir que el homo sapiens digital estaba transitando (o podía transitar) de nativo a sabio digital. Este tránsito optimista configura modos de representar y representarse en una esfera de relaciones dicotómicas, a partir de dibujar una mirada cultural sobre el sujeto dualista, simplificadora y sin tensiones. Prensky cree que la tecnología digital puede utilizarse no sólo para hacernos más listos sino realmente sabios. Para él, la sabiduría digital tiene un doble sentido, se refiere tanto a la que surge de la utilización de la tecnología digital para aumentar nuestro poder cognitivo más allá de nuestras capacidades innatas, como a la que genera el uso prudente de la tecnología para mejorar nuestras capacidades. Para él,

«a causa de la tecnología, los buscadores de sabiduría en el futuro se beneficiarán de un acceso sin precedentes e instantáneo a las continuas discusiones, a toda la historia grabada, a todo lo escrito, a las bibliotecas masivas de estudios de casos y datos recogidos, y a prácticas simuladas altamente realistas equivalentes a años e incluso siglos de la experiencia actual. Cómo y cuánto utilicen estos recursos, cómo filtrarlos para buscar lo que necesitan, y cómo la tecnología les ayude representará un

importante papel para determinar la sabiduría de sus decisiones y sus juicios. La tecnología por sí misma no reemplazará la intuición, el buen juicio, la capacidad de resolución de problemas, y una clara brújula moral. Pero en un futuro inimaginablemente complejo, la persona no ampliada digitalmente, no podrá acceder a las llaves de la sabiduría disponibles incluso para el ser humano menos digitalmente preparado» (Prensky, 2009, s/p).

No nos es posible, por razones de espacio, discutir las distintas aproximaciones al concepto de sabiduría, que se suele relacionar con haber alcanzado el más alto grado del conocimiento (científico, cultural, artístico humanístico, espiritual), o un conocimiento profundo que se adquiere a través del estudio y la experiencia, o con el desarrollo de una conducta prudente en la vida o en los negocios. Pero parece que hace falta mucho más que todo el acceso posible a todas las TD existentes para alcanzar lo que él considera sabiduría digital. Sea en términos de mejorar nuestra capacidad para comprender fenómenos complejos o para tomar decisiones informadas y prudentes sobre el uso de las TD, lo que implica entender la influencia que tienen en nuestras vidas.

De esta propuesta, que por su complejidad no ha tenido el mismo impacto que tuvo la noción de nativos e inmigrantes digitales, podamos destacar dos elementos fundamentales para la educación. El primero se relaciona con la importancia de hacer un uso de la tecnología digital que nos posibilite acceder a la información (textual, visual, aural,...), seleccionarla, analizarla, interrogarla críticamente, valorarla y convertirla en conocimiento. La segunda con la necesidad de desarrollar nuestra capacidad, y la de los estudiantes, para tomar decisiones informadas sobre uso de la tecnología digital en todas sus formas.

5. Implicaciones para la educación

Una de las muchas funciones que se le asignan a la Escuela es contribuir a la formación de ciudadanas y ciudadanos, con el mayor grado de formación y sabiduría posible, que puedan participar de forma consciente, solidaria y responsable en la sociedad. Como vamos discutiendo a lo largo del artículo, a esta ya compleja misión le hemos de añadir ahora todo lo relativo a las necesidades formativas derivadas de la sociedad digital. Pero además, con la particularidad que, como hemos argumentado en otro trabajo (Sancho, 2006b) una gran parte del profesorado actual, incluyendo a los formadores, nos encontramos ante contextos, herramientas y prácticas desconocidos y que evolucionan a gran velocidad. De ahí que una profesión tradicionalmente pensada para enseñar lo que ella previamente había aprendido, se esté teniendo que repensar para que logre aprender mientras enseña, interactuando y colaborando, no sólo con otros colegas, sino también con el alumnado.

En este contexto, más allá de las recomendaciones y especificaciones sobre el uso de las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje, algunos sistemas educativos han comenzado a considerar elementos de lo que venimos denominando ciudadanía y sabiduría digital.

A título de ejemplo, consideramos los estándares establecidos por la *National Society for Technology of Education* (NSTE), en 2007, no sólo para estudiantes, sino también para profesores y administradores¹ (ver tabla 1).

¹ Ver: <http://www.iste.org/standards>

Tabla 1. Síntesis de los estándares para estudiantes, docentes y administradores, propuesto por la NSTE.

Estudiantes	Docentes	Administradores
<p>1. <i>Creatividad e innovación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Muestran un pensamiento creativo, construyen conocimiento y desarrollan productos y procesos innovadores con tecnología. <p>2. <i>Comunicación y colaboración.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan medios y entornos digitales para comunicarse y trabajar de forma colaborativa, también a distancia, para fomentar el aprendizaje individual y contribuir al de los otros. <p>3. <i>Fluidez para investigar y tratar la información.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan herramientas digitales para recoger, evaluar y usar la información. <p>4. <i>Pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan habilidades de pensamiento crítico para planificar y llevar a cabo investigaciones, resolver problemas y tomar decisiones informadas utilizando las TD más apropiadas. <p>5. <i>Ciudadanía digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Entienden los asuntos humanos, culturales y sociales relacionados con la tecnología digital y practican un comportamiento legal y ético. <p>6. <i>Operaciones y conceptos de la tecnología.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Demuestran una sólida comprensión de los conceptos, sistemas y operaciones de la tecnología digital. 	<p>1. <i>Facilitan la creatividad de los estudiantes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizan el conocimiento sobre su materia, la enseñanza y el aprendizaje y la TD para facilitar experiencias que fomenten la creatividad y la innovación en entornos presenciales y virtuales. <p>2. <i>Diseñar y desarrollar experiencias y evaluaciones de aprendizaje de la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Diseñan, desarrollan y evalúan experiencias de aprendizaje auténticas y evaluaciones que incorporen herramientas y recursos contemporáneos para maximizar el aprendizaje de los contenidos en el contexto y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes identificadas en los estándares. <p>3. <i>Ser modelo de trabajo y aprendizaje en la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Muestran conocimientos, habilidades y procesos de trabajo representativos de un profesional innovador en una sociedad global y digital. <p>4. <i>Promueven y son modelo de ciudadanía digital y responsabilidad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Entienden las temáticas y las responsabilidades de la sociedad global y local en una cultura digital en evolución y actúan de forma legal y ética en sus prácticas profesionales. <p>5. <i>Se implican en procesos de formación continuada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Mejoran continuamente su práctica profesional, son modelos de aprendizaje permanente, y muestran su liderazgo educativo en el centro y la comunidad profesional, promoviendo y mostrando el uso efectivo de las herramientas y recursos digitales. 	<p>1. <i>Liderazgo con perspectivas de futuro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Inspiran y lideran el desarrollo y la implementación de una visión compartida de integración global de la TD para promover la excelencia y apoyar la transformación de toda la organización. <p>2. <i>Cultura de aprendizaje de la era digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Crean, promueven y mantienen una cultura de aprendizaje de la era digital dinámica, que proporciona una educación rigurosa, relevante y atractiva para todos los estudiantes. <p>3. <i>Excelencia en la práctica profesional.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Promueven un entorno de aprendizaje e innovación profesional que capacita a los educadores para mejorar el aprendizaje de los estudiantes utilizando tecnologías y recursos digitales contemporáneos <p>4. <i>Mejora sistémica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ejercen un liderazgo y una gestión de la era digital para mejorar continuamente la organización a través del uso eficaz de la información y los recursos tecnológicos. <p>5. <i>Ciudadanía digital.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Son modelos y facilitan la comprensión de los problemas sociales, éticos y legales y las responsabilidades relacionadas con una cultura digital en evolución

El análisis de estos estándares revela que su desarrollo va mucho más allá de la aplicación de las TD en los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, para apuntar hacia distintos aspectos de la ciudadanía y la sabiduría digital. Por nuestra parte resulta necesario aproximarse a ellos desde una posición que permita desvelar no sólo lo que destacan, sino también lo que omiten. En especial los efectos que estos estándares tienen en las relaciones pedagógicas, la clasificación de los individuos y lo que deja fuera, al crear una realidad optimista, que elude cuestionamientos y que no contempla los sentidos del 'deber ser' normativos que promueve.

6. Conclusiones

En este texto hemos explorado tres ámbitos que no suelen circular relacionados en las publicaciones sobre educación. En el recorrido realizado se aprecia cómo el espacio crítico que plantea la noción de visualidades, en la medida en que nos invita a prestar atención a los efectos que lo que miramos tiene en cómo se conforman nuestras miradas (y actuaciones) sobre nosotros y sobre el mundo, tiende a entrar en un discurso que elude tensiones, cuando el comunitarismo ciudadano entra en escena y cuando la noción de ciudadano y sabio digital se convierte en línea de un horizonte social y educacional.

Algo que nos ha mostrado el acercamiento a las visualidades contemporáneas es la tendencia de los medios digitales, en especial Internet, a configurar un sujeto narcisista en el que la relación «con su propia imagen se prolonga de manera especular en la relación con los objetos» (Recalcati, 2014, p. 121). Un sujeto en el cual el goce inmediato, la promesa de satisfacción y reconocimiento (el «like» de Facebook), el exceso y la densidad de información, sobre todo visual, que en lugar de dar alas a la fantasía, la reprime, en la medida en que «la hipervisibilidad no es ventajosa para la imaginación» (Han, 2014, p. 60).

Con respecto a la noción de comunidad es importante recordar lo que nos plantea Marina Garcés (2013, pp. 6-7) cuando nos advierte que, aunque tentadora y en parte necesaria en la intemperie de las sociedades actuales, en las que las posiciones liberales e individualistas han tratado de vaciar de sentido referentes como clase social, ciudadanía y sociedad civil, tiene el problema de que o se cierra en torno a un elemento fuerte (identidad, vínculo de sangre, estilo de vida, nivel económico, área geográfica,...) o tiende a no ser nada. Por eso, considera que la comunidad «si no nos asfixia, acaba siendo aquello que ya hemos perdido o aquello que deseamos. Es una idea que nos deja suspendidos entre la nostalgia y el anhelo, entre el pasado dorado y la utopía» (p. 7). Lo que nos lleva, a que la idea de ciudadanía vinculada a la de comunidad termine por ser una experiencia «decepcionante y el compromiso con ella como una exigencia fracasada (aquello que falta)» (p. 7).

Esta consideración conecta con el tercero de los conceptos, el de ciudadano y sabio digital, que de nuevo nos vincula, en buena medida, con ese sujeto narcisista apuntado más arriba. En la fase narcisista en la que nos encontramos y que los medios reiteran, desde ese halagador (y al tiempo frustrante) capitalismo artístico, no resulta nada más favorecedor de un yo sin compromiso, que por el mero hecho de utilizar las TD (que la mayoría de las veces se reducen al teléfono móvil y a ser consumidor de contenidos en Internet) se piensa poseedor de sabiduría y sabio digital. No podemos olvidar que la sociedad digital, aunque ofrece posibilidades, sobre todo de acceso a información y recursos, también favorece un sujeto «sin deseo, plastificado, apático, perdido en el mundo fágico de los objetos, intolerante ante cualquier frustración, el pequeño rey vampiro insensible al cansancio del Otro y a su deuda simbólico» (Recalcati, 2014, p. 121).

Por todo ello, además de sostener una actitud crítica, que no elude la duda y el cuestionamiento de aquello que se enuncia y propone, que señala tensiones y apunta contradicciones, es importante, como hace Marina Garcés (2013) apuntar algunas opciones que posibiliten ganar «una nueva perspectiva para

el pensamiento crítico y para la vida en común: la perspectiva del cuerpo involucrado en la vida como un problema que necesariamente nos compromete» (p. 9). Entendiendo que comprometerse es «en el fondo, dejarse comprometer, dejarse poner en un compromiso» (p.10). Esto quiere decir, y resulta relevante para los tres temas tratados en este texto «romper las barreras de inmunidad, renunciar a la libertad clientelar de entrar y salir con indiferencia del mundo como si fuera un supermercado o una página web» (pp. 10-11). Un mundo que hoy nos ofrece la ciudadanía y la sabiduría digital como un nuevo producto y como promesa de que si nos adherimos a la oferta digital seremos más libres, más productivos y mejores ciudadanos. Olvidando que si nos comprometemos no de manera voluntarista o contractual, aunque se genere una transformación, los resultados no están garantizados, ni podremos desvincularnos «de la experiencia de vulnerabilidad que nos expone y nos vincula a los otros» (p. 11). Lo que tiene una gran importancia para la educación, especialmente si nuestro propósito es «la transmisión del deseo de generación en generación- (que) es sin duda alguna la tarea educativa fundamental de los adultos» (Recalcati, 2014, p. 121).

7. Agradecimientos

Grupo de investigación ESBINA – Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2014SGR 632): <http://esbrina.eu>

REUNI+D. Red Universitaria de Investigación e Innovación educativa. Cambios sociales y retos para la educación en la era digital.). MINECO. EDU2014-54943-REDT: <http://reunid.eu>

8. Referencias

- Álvarez, Á. y Médez, R. (1996). Cultura tecnológica y educación. En L. M. Millán y J. M. Sancho (coord.), *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (pp. 21-36). Sevilla: MCEP.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Bobbio, N. (1989). The Upturned Utopia. *New Left Review*, 177, 37-60.
- Boschma, J. y Groe, I. (2006). *Generación Einstein: más listos, más rápidos y más sociales. Comunicarse con los jóvenes del siglo XXI*. Recuperado a partir de: http://www.anele.org/jornadas_tecnicas/generatie_einsteinspaans_jeroen.pdf.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Univ. Psychol.*, 8 (2) Bogotá May/Aug. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672009000200003&script=sci_arttext&tlng=es
- Carstens, A. y Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*, 49 (3), 22-25.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71.
- Cortina, A. (2002). Ciudadanía intercultural. En J. Conil (coord.), *Glosario para una sociedad intercultural* (pp. 35-42). Valencia: Bancaja.
- Cortina, A. y Serra, M. A. (coord.) (2015). *¿Humanos o posthumanos? Singularidad tecnológica y mejoramiento humano*. Barcelona: Fragmentos.
- Crandall, M. y Fisher, K. E. (2009). *Digital inclusion: Measuring the impact of information and community technology*. Medford, N.J.: Published on behalf of the American Society for Information Science and Technology by Information Today.
- Dahl, R. A. (1992). The problem of civic competence. *Journal of Democracy*, 3 (4), 45-59.
- De La Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Cuando las imágenes toman posición*. Madrid: Antonio Machado.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2015). *Identity, community, and learning lives in the digital age*. New York: Cambridge University Press.
- Erstad, O. (2013). *Digital learning lives: trajectories, literacies, and schooling*. New York: Peter Lang.
- Farrell, M. D. (1992). El liberalismo frente a Bentham y Mill. *Télos*, 1 (1), 1-18.
- Foster, H. (1988). Preface. En H. Foster (ed.), *Vision and Visuality* (pp. ix-vix). Nueva York: The New Press.
- Garcés, M. (2013). *El compromís*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Guasch, A.M. (2003). Los Estudios Visuales. Estado de la cuestión. *Estudios Visuales*, 1, 8-16.
- Han, B. Ch. (2014). *La agonía de Eros*. Barcelona: Herder.
- Harth, C. (2010). The global school house going glocal adaptive education for local and global citizenship. *Independent School*, 70(1), 68-74.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, 30 (2), 9-34.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educación Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2010). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2013). La cultura visual en los procesos de documentación sobre cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela secundaria. *Visualidades, Goiânia*, 11 (2), 73-91.
- Honohan, I. (2005). Enfoques republicanos contemporáneos sobre la democracia y su potencial cosmopolita. *Isegoría*, 33, 161-174.
- Hustvedt, S. (2014). *Un mundo deslumbrante*. Barcelona: Anagrama.
- Kaufmann, T. (2011). *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial*. Instituto Europeo para políticas culturales progresistas. Recuperado a partir de: http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es/#_ftn2.English
- Lazzarato, M. (1996). Immaterial Labor. En P. Virno y M.Hardt (ed.), *Radical Thought in Italy: A Potential Politics* (pp. 133-147). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and postcolonial discourse: cultural critique or academic colonialism? *Latin American Research Review*, 28 (3), 120-134.
- Miño-Puigcercós, R. & Sancho-Gil, J. M. (2015). Learning by using digital media in and out of school. *Seminar.net. International Journal of Media, Technology & Lifelong Learning*, Vol 11.-issue 1. Recuperado a partir de: <http://www.seminar.net/75-frontpage/current-issue/238-learning-by-using-digital-media-in-and-out-of-school>
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.
- Mitchell, W.J.T. (1995). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mossberger, K., Tolbert, C. y McNeal, R. (2008). *Digital citizenship. The Internet, Society, and Participation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born digital: understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9, 1-6. Recuperado a partir de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom, *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3), Article 1. Recuperado a partir de: <http://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Purves, D. Wiedner, M. A. y Lotto, R. B. (2003). *Why We See What We Do: An Empirical Theory of Vision*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Barcelona: Anagrama.
- Rivera, P. y Aránguiz, C. (2011). La formación virtual y la construcción de ciudadanía en el marco de la sociedad de la información: análisis en sociedades periféricas latinoamericanas y sociedades desarrolladas. *Encuentros*, 9 (1), 119-128.
- Robertson, R. (1997). Comments on the "Global Triad" and "Glocalization". En N. Inoue (ed.), *Globalization and Indigenous Culture*. Institute for Japanese Culture and Classics, Kokugakuin University. Recuperado a partir de: <http://www2.kokugakuin.ac.jp/ijcc/wp/global/15robertson.html>
- Robles, J. M. (2011). *Ciudadanía digital: Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sánchez de Serdio, A. (2013). Visualidades, produção de conhecimento e pedagogia do olhar. En R. Martins e I. Tourinho (eds.) *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* (pp.345-370). Santa María, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- Sancho, J. M. (2006a). De tecnologías de la información y la comunicación a recursos educativos. En J. M. Sancho (coord.), *Tecnologías para transformar la educación* (pp. 15-36). Madrid: AKAL/UNIA.
- Sancho, J. M. (2006b). Formar lectores y escritores en la era digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.

- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógicos en línea: medios interactivos para aprender. En J. M. García y G. Rabajoli (coord.), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 163 -184). ANEP Ceibal, Montevideo.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <http://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Sharma, C. K. (2009). Emerging Dimensions of Decentralisation Debate in the Age of Globalisation. *Indian Journal of Federal Studies* 19 (1), 47–65.
- Sharpe, R., Beetham, H. de Freitas, S. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age: How Learners are Shaping their Own Experiences*. London: Routledge.
- Thomas, D. y Brown, J.S. (2011). *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, Ky.: CreateSpace?
- Vigotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.