

## Capítulo 6

### Discusión y conclusiones

---

Tras haber dado cuenta de los hallazgos obtenidos en las discusiones con los participantes, conviene revisar y poner en valor tales resultados a la luz de los objetivos y el abordaje teórico-metodológico planteado inicialmente. En esta última sección, se pretende concluir, contrastando a las versiones estudiantiles con la literatura citada en los Capítulos 1 y 2, para de ese modo sugerir algunas tareas pendientes en el universo de la investigación y de las políticas educativas sobre tecnologías digitales.

Los hallazgos consignados en el Capítulo 3 indican que, para los participantes, las tecnologías no son solamente un conjunto de herramientas pragmáticas y de uso intencionado (Cobo & Moravec, 2011), destinadas a transformar el ambiente o a resolver necesidades y deseos materiales. Además de eso, se pudo apreciar que las tecnologías –en especial las digitales– son símbolos poderosos y ambivalentes. En la línea de Bauman (2005, p. 12), se podría afirmar que para los participantes “las promesas y las amenazas vienen en el mismo paquete”. Las tecnologías evocan impulsos contradictorios, que atraen y repelen, que generan miedo y fascinación.

Tal y como sucede con buena parte del discurso académico y popular sobre la tecnología, en el discurso estudiantil “la máquina no ha sido solo dios sino también el diablo” (Alexander, 2001, p. 17). Los estudiantes se refirieron a la tecnología como un *arma*

*de doble filo*, como un mal necesario que les facilita ciertas tareas al tiempo que les vuelve perezosos, que les brinda autonomía, pero que les hace dependientes. Incluso, el prestigio que les da el poseerlas señala, a su juicio, lo arbitrario y superficial de ciertas clasificaciones sociales.

La ambivalencia de los testimonios estudiantiles recuerda, entonces, el dualismo del debate académico e investigativo. Mientras unos postulan que el advenimiento de las tecnologías digitales ha dado lugar a una sociedad nueva y mejorada (Castells, 1997, 2008), con individuos conectados (Lee & Wellman, 2012) y consumidores activos (Ardévol et al., 2010), otros afirman que las tecnologías digitales introducen nuevas formas de control social (Lessig, 2009; Sampedro, 2006; Siegel, 2008). Pareciera que existe una red compleja pero consistente de vasos comunicantes entre el discurso teórico y las experiencias juveniles, con todo y que por momentos desde ambos frentes se insista más en los abismos culturales que separan ambas orillas que en los puentes que las conectan.

Las discusiones sobre el celular constituyen una muestra elocuente tanto del estatus iconográfico de las tecnologías digitales como de su codificación binaria. Según los participantes, ciertos modelos y marcas tienen la capacidad de reconfigurar la imagen de un individuo ante sus pares. Quien posee un iPhone es visto como alguien con recursos, envidiable y diferente, mientras que quien tiene un teléfono viejo o desactualizado es objeto de burlas. En este sentido, antes que ser un medio de comunicación y de acceso a la información, un celular es para ellos un medio de producción simbólica.

A juicio de los estudiantes, un mundo *digitalmente reconstruido* es un mundo contradictorio. Siguiendo a Feenberg (2010), cabría afirmar que la conciencia de los participantes sobre el mundo actual y el lugar que ocupan en él, resulta informada por los modos en que imaginan y narran las tecnologías. Los relatos estudiantiles sobre la tecnología y el mundo actual podrían interpretarse,

entonces, en clave de series conflictivas interrelacionadas. Al igual que como sucede con sus referencias a las tecnologías digitales, el discurso estudiantil sobre el mundo actual oscila constantemente entre un *antes* y un *ahora*, entre la tradición y la novedad, entre el aislamiento y la solidaridad transnacional, entre la abundancia material y la búsqueda de significado. La comunicación es ausencia presente, pero también presencia ausente; globalización significa tolerancia y multiculturalidad al tiempo que consumismo; la abundancia de información permite tener un repertorio variado para construir la propia identidad y, de igual manera, vivir ensimismado. Los estudiantes se imaginan el mundo pasado como estático y fatigoso pero confiable, mientras que el mundo futuro se les antoja más cómodo y tolerante pero también más individualista y azaroso.

Las discusiones sobre la construcción de conocimiento y de la propia identidad mostraron que para los participantes la llegada de las tecnologías digitales a sus vidas no solo ha traído cambios en los modos de comunicarse y de acceder a la información, sino que les plantea, sobre todo, retos de orden cultural y cambios profundos en su sistema de valores. Reconocieron que el estudio juicioso les demandaba un esfuerzo que a menudo evitaban a punta de *copy+paste*. También, que lo que ahora importaba no era protegerse de las miradas ajenas —pues es precisamente a través de imágenes como se establece un lazo (Maffesoli, 2014)—, sino perder el control de sus propias representaciones. Para muchos de ellos, es legítimo vivir y establecer relaciones afectivas a través de la pantalla, pues la red es una oportunidad para ser otros, para construir una personalidad que les resulte más satisfactoria y atractiva que la que poseen en el mundo *offline*. De ahí que para muchos la verdad sea algo susceptible de ser construido y reconstruido a voluntad, y por tanto siempre objeto de sospecha.

Teniendo en cuenta lo anterior, habría que preguntarse si acaso es posible promover una cultura de la participación (Jenkins, 2009b),

de audiencias creativas (Jenkins, 2008) o de aprendizaje conectado (Ito et al., 2013), sin enfrentar la complejidad y ambivalencia del discurso juvenil. Los testimonios y discusiones entre los estudiantes que participaron en esta investigación indicarían que más que políticas enfocadas a favorecer el acceso, uso y adaptación de ciertos dispositivos, e incluso antes de impulsar “nuevas conceptualizaciones de los modelos tradicionales de uso y aplicación de las tecnologías” (Unesco, 2013, p. 8), es menester reconstruir la trama de relaciones y significaciones que se tejen en torno al fenómeno digital. Por el momento, pareciera que el conjunto de los análisis juveniles sobre la tecnología se estructura en un código binario que impediría un acople profundo y significativo de las tecnologías digitales en procesos formativos.

Por su parte, los hallazgos presentados en el Capítulo 4 indican que la conciencia tecnológica es un asunto fundamentalmente intersubjetivo, no dependiente del aparato tecnológico, sino de una suerte de elaboración social que bebe de relatos preexistentes. Si bien los jóvenes se refirieron con insistencia a sus prácticas individuales con las tecnologías digitales, también ofrecieron numerosos ejemplos de cómo estas adquieren sentido en un plano supraindividual. Según indicaron, ordenadores, Internet, redes sociales, videojuegos y teléfonos celulares –entre otros– ocupan un lugar central en sus rituales colectivos cotidianos. Lo realmente importante para los estudiantes a la hora de valorar ciertos dispositivos y plataformas era, primero, qué grupos y contextos legitimaban o deslegitimaban su uso, y segundo, qué valores, emociones y relatos informaban ese proceso. En este sentido, los hallazgos obtenidos coinciden, al menos en parte, con algunas tesis presentes en los trabajos de Jenkins (2008), Martín-Barbero (2002) e Ito et al. (2008). Aquí y allí, se señala la importancia que los jóvenes otorgan a las relaciones con sus pares. Efectivamente, lo que manifestaron los estudiantes sobre la influencia de amigos y compañeros permite reconocer que los pares ostentan un poder considerable,

sobre todo a la hora de establecer los usos corrientes de muchas tecnologías digitales.

No obstante, lo dicho por los participantes también indica que padres y maestros ejercen una influencia tanto o más considerable. A diferencia de lo que sugieren algunos trabajos citados en capítulos anteriores (Buckingham, 2005; Davidson & Goldberg, 2009; Ito et al., 2008; Unesco, 2013). Los padres y maestros son mucho más que figuras coercitivas con las que hay que negociar o cuyo poder hay que subvertir, pues se valoran positivamente las diferencias entre la mirada juvenil y la mirada adulta. Los adultos proveen una perspectiva alternativa, que les ayuda a trazar límites y a formar un criterio sobre lo que implica el uso de ciertos aparatos y plataformas. Todo ello, pareciera, les sirve para contrarrestar una experiencia de banalización de la vida cotidiana y de sus prácticas mediáticas producida por el ensanchamiento del tiempo libre, por la omnipresencia de mensajes publicitarios y por el contacto ininterrumpido –mas no siempre deseado– con sus amigos. Esa apertura a la influencia de los mayores, ese reconocimiento de su experiencia, constituye, sin duda, tanto una particularidad cultural que merece ser investigada más a fondo como una oportunidad que se debe aprovechar para crear sinergias entre educadores y educandos.

A partir de los hallazgos obtenidos en el Capítulo 4, se derivan tres lecciones importantes. La primera, evitar el voluntarismo analítico que ubica al joven como un individuo en oposición *natural* al mundo adulto. De hecho, la presencia de jóvenes con hijos en la muestra indica que, al menos en el contexto colombiano, la juventud acontece en múltiples condiciones (familias no convencionales, personas a cargo, paternidad, trabajo y estudio, etc.). Por tanto, contra lo que postulan las posiciones ciberutópicas, las relaciones sociales y culturales que hacen parte de la vida del joven no se pueden clasificar según un criterio radical de horizontalidad *vs.* verticalidad. Dicho de otro modo: nada indica que los pares

ocupen el espacio de padres y maestros, mucho menos por cuenta de tal o cual dispositivo tecnológico. Más bien, se pudo apreciar que estos jóvenes habitan en varios mundos interconectados: el de la familia, el de las relaciones de pareja, el de los padres, el de los compañeros, el de los amigos y el de la escuela. Por tanto, para comprender de dónde surge su sensibilidad y su conciencia tecnológica se requiere de una mirada multidimensional, mucho más atenta a los vínculos y a los múltiples modelos de desarrollo que ellos van encontrando a lo largo de sus vidas.

La segunda lección tiene que ver con fomentar una cultura digital que lleve a que Internet no sea visto como un medio *fast food* (Pardo, 2010). Ya que los participantes indicaron que las tecnologías digitales son usadas, sobre todo, para distraerse, mantener contacto con otras personas y minimizar esfuerzo cognitivo, la escuela tendría la tarea de liderar un cambio cultural. Dicho cambio tendría que ver, en primer lugar, con trascender los relatos articulados en una lógica de desbancamiento, según los cuales Internet hace obsoletas aulas y bibliotecas, mientras que *Buenas Tareas* y *Rincón del Vago* remplazan la consulta directa. En cambio, habría que promover las convergencias entre medios digitales y análogos, entre aprendizaje formal e invisible (Cobo & Moravec, 2011) y entre tradición y novedad.

En tercer lugar, hay que combatir el fetichismo tecnológico y aventurarse, a trazar más objetivos culturales antes que materiales. Siguiendo el hilo de lo planteado por los participantes, el auténtico problema educativo no es ya la tecnología, sino la conciencia tecnológica. En este orden de ideas, más que un uso intensivo y frecuente de Moodle por parte de maestros y estudiantes, se trataría de que la comunidad educativa sea capaz de producir un cambio de mirada, de elaborar un sistema de reflexividad capaz de ver en las redes sociales, videojuegos y celulares no solo herramientas, sino también textos a partir de los cuales se pueda comprender mejor el mundo actual. Habría que formar comunidades capaces

de reflexionar sobre el poder de las imágenes, sobre las tensiones entre el individuo y la sociedad, sobre los límites y las bondades de la comunicación en 140 caracteres, sobre lo que implica habitar en los mundos ludoficcionales del videojuego. De ese modo, se podría superar tanto la disociación entre gusto y deber como la asociación resignada entre tiempo libre y banalidad; incluso, se podría dejar atrás la división, que tanto daño hace, entre humanidades y tecnología.

Como se afirmó en su momento, buena parte de los resultados consignados en el Capítulo 5 contribuyeron a precisar algunas cuestiones clave del discurso juvenil. Para los estudiantes entrevistados la comunicación mediada digitalmente y la construcción de la identidad individual y colectiva implican conflictos reales y cercanos que les definen como actores sociales y educativos.

Lo dicho por los participantes respecto a sus relaciones sociales revela que, para ellos, el uso de dispositivos digitales les pone en una situación social y comunicativa muy particular. Estar conectados implica, por un lado, unas experiencias de sociabilidad ambiguas, en donde el noviazgo, la amistad y las relaciones familiares oscilan entre la banalidad del encuentro presencial (presencia-ausente) y la emoción de la proximidad a distancia (ausencia-presente). Según esto, pareciera que para estar realmente vinculados hay que estar lejos, y que la distancia no es ya el problema, sino que lo es mucho más el rechazo, la soledad o el aburrimiento. Por otro lado, estar conectados significa aceptar una versión cómoda pero superficial de relacionamiento interpersonal y, por consiguiente, una modalidad ligera de existencia social. Dado que estar conectado equivale a estar disponible en determinada red social, no hace falta exponerse demasiado. De ese modo, indicaron, se es menos vulnerable que en un encuentro cara a cara.

La insistencia de los participantes sobre los problemas de la conectividad como pauta comunicativa contrasta con el manejo que se le da a este asunto en otras investigaciones. En muchas de

ellas, los problemas descritos por los estudiantes se reducen a una condición paradójica, simpática pero prácticamente irrelevante. La conectividad se sobreentiende como fenómeno esencialmente positivo, fundamental en el discurso ciberutópico. Se habla de individuos conectados (Lee & Wellman, 2012), de aprendizaje conectado (Ito et al., 2013) y se celebra la llegada de aquellos aparatos que refuerzan la conectividad (Johnson, Adams Becker, Cummins et al., 2013; Johnson, Adams Becker, Estrada et al., 2014). En todo caso, lo dicho por los estudiantes contribuiría a refrendar planteamientos como los de Turkle (2012), a propósito de la importancia de tomar más en serio los problemas e inconvenientes de la comunicación digital, sobre todo aquellos relacionados con los vínculos y conexiones que establecemos con los otros. Como sugiere la autora, puede ser que estar conectados signifique, en muchos sentidos, estar solos.

Otro problema redundante en los grupos de discusión pero que también se tiende a simplificar en la literatura disponible (Carrie, 2009; Ito, 2012; Jenkins, 2009b; Prensky, 2001) es el de las conflictivas autorrepresentaciones juveniles. Lejos de verse como abanderados de una revolución digital, los participantes se describieron a sí mismos como sujetos ambivalentes, como *mutantes*<sup>15</sup> digitales. Según indicaron, ellos y sus pares van a caballo entre un mundo pasado que imaginan estático y fatigoso pero confiable, y un mundo futuro que, por cuenta de la tecnología, probablemente sea más cómodo y tolerante, pero también más individualista y azaroso. Si bien afirmaron que en muchos sentidos su cercanía con las tecnologías digitales podía llegar a ser un rasgo distintivo de la juventud actual, también insistieron bastante en que dicha familiaridad no era exclusiva de su generación. A su juicio quienes

---

15 La expresión parece haber sido acuñada por la revista Arcadia (véanse los números 107 y 132), aunque también aparece en el texto de Raúl González (2015).

realmente merecen ser llamados *nativos digitales* son sus hermanos menores, o en general los niños y niñas de ahora, a quienes parece dárseles mucho mejor la tecnología.

¿Por qué llamar mutantes digitales a estos jóvenes? Porque para ellos existe una conciencia de cambio por influencia de las tecnologías, pero eso no indica necesariamente que dichas transformaciones les resulten afortunadas, ni siquiera fáciles de encajar. Esto hace que su autoimagen sea siempre más compleja de lo que postulan otros estudios similares. Al reconocer su tendencia a la pereza y su falta de criterio en la búsqueda y manejo de información, los participantes demostraron capacidad de autocrítica. Al tiempo que se describieron como miembros de una generación privilegiada en lo que atañe al acceso a tecnologías e información, reconocieron que les faltaba sacar más provecho de las oportunidades que les rodean, y que probablemente adultos y niños lo hacían mejor. Parafraseando a García Canclini (2007), podría decirse ellos no se ven a sí mismos como masas uniformadas, pero tampoco como individuos soberanos. Su condición es el cambio mismo.

La insistencia de los participantes en que desde ámbitos académicos se les acompañe y oriente evidencia un anhelo profundo de contar con repertorios culturales que les permitan una comprensión más integral del fenómeno tecnológico, de lo que está en juego en la producción de conocimiento y de aquellas fuerzas que dan forma al mundo actual. A partir de lo que dijeron, se podría afirmar que es necesario dejar de reducir el problema digital a un problema que se resuelve en el fuero individual y en el plano económico-material para dar paso a una perspectiva que integre el elemento histórico-cultural. Entre el individuo que usa un dispositivo y el dispositivo que es usado median una serie de relatos, relaciones personales, experiencias, normas y afectos. Por tanto, los retos que las tecnologías digitales lanzan al sistema educativo tienen que ver, sobre todo, con el nivel de la conciencia y de la

imaginación, con llegar a entender la tecnología como un texto social (Ricoeur, 2006), susceptible de ser interpretado y resignificado.

A partir de lo dicho por los participantes podría afirmarse que el rol del maestro no se debe limitar al de mero instructor. Según los estudiantes, el rol del maestro no se limita al de un mero instructor. Los profesores son valiosos, sobre todo, por su capacidad de juicio, de dar ejemplo, de inspirar, de convocar a imaginar futuros posibles y de ofrecer lecturas alternativas de la realidad y del fenómeno digital. Por tanto, dado que es en la escuela donde los jóvenes empiezan a participar de una cultura pública (Ito, 2008; Ito et al., 2008), los colegios y universidades seguirán teniendo un rol significativo solo en la medida en que ayuden a sus estudiantes a construir un sentido rico y multidimensional sobre la presencia de las tecnologías digitales en sus vidas y en la de sus semejantes.

Cabe preguntar, en contraste, qué tanto de reconstrucción cultural se advierte en las políticas de las TIC de colegios y universidades. En términos generales, es claro que se están haciendo esfuerzos importantes a nivel de adquisición de tecnologías y de capacitación para su uso. Sin embargo, puede que en lo cultural se esté adoptando un enfoque *laissez-faire* (Jenkins, 2009a), es decir, que se esté dando por sentada la disposición de los estudiantes y, en general, de la comunidad educativa para reflexionar sobre la trama de significados que informan los usos que se le dan a las tecnologías. Lo más probable, incluso, es que se esté dejando a los jóvenes a su suerte en la generación de un código ético, epistemológico y narrativo que oriente sus procesos de socialización y aprendizaje en el ciberespacio. Si algo indican los hallazgos obtenidos en esta investigación es que los jóvenes reclaman acompañamiento y ayuda, sobre todo de sus maestros, para desentrañar la significación de las tecnologías en la historia y en las sociedades actuales. Este asunto, vale la pena insistir, debería inscribirse en la agenda de colegios y universidades, pues como en su momento advirtió Alexander (2000, p. 196), “solo comprendiendo la configuración omnipresente de la conciencia

tecnológica por el discurso se puede esperar algún tipo de control sobre la tecnología en su forma material”.

En suma, la investigación realizada y consignada en este texto constituye un llamado a revisar los criterios con los que se está pensando la llegada de las tecnologías digitales a la escuela, así como el sentido de su presencia en las vidas de los más jóvenes. La conclusión más general que se podría extraer a este respecto es que el objeto tecnológico participa plenamente del circuito cultural contemporáneo, no solo como cosa, sino también como símbolo y marcador identitario. Por tanto, la relación que establecemos con Internet y sus parientes demanda un esfuerzo interpretativo que debe ser impulsado, sobre todo, por escuelas y universidades. Estas instituciones tienen la capacidad y la responsabilidad de reconstruir el relato tecnológico a partir de ejercicios de intertextualidad. Si los jóvenes relacionan las tecnologías con el mundo en el que viven y con los modos ambivalentes en que se relacionan y comunican entre sí, la escuela debe hacer lo necesario para diversificar sus referencias culturales. No se trataría solamente de usar Moodle, sino también repensar el mito de Prometeo, de leer de nuevo *Frankenstein* y de vérselas con *Blade Runner*, *Matrix*, *Her* y otras tantas, para comprender mejor cómo es que se ha ido conformando histórica y culturalmente nuestra conciencia tecnológica.

Si es cierto que la tecnología en tanto que texto participa en una narrativa social, entonces, el deber de los educadores consiste en ayudar a fortalecer el aparato imaginario de los estudiantes. Hay que discutir con el mensaje publicitario, con la moda, con el instrumentalismo, con el fetichismo tecnológico y con el ciberdramatismo, y hay que hacerlo desde el dato literario, cinematográfico, científico, histórico y filosófico. De ese modo, los estudiantes tendrían más herramientas para superar dualismos, poner en valor sus propias prácticas mediáticas y pasar de una conectividad que ellos mismos advierten irreflexiva y problemática a una que permita generar lazos sociales duraderos y entrañables.



## Referencias

---

- Alexander, J. C. (2000). *Sociología cultural: formas de clasificación en las sociedades complejas*. México: Anthropos y FLACSO.
- Alexander, J. C. (2003). *The meanings of social life. A cultural sociology* [versión Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com/Meanings-Social-Life-Cultural-Sociology/dp/0195306406>
- Alexander, J. C. (2005a). Performance and power. *Newsletter of the Sociology of Culture*, 20(1), 1-4.
- Alexander, J. C. (2005b). Pragmática cultural: un nuevo modelo de performance social. *Revista Colombiana de Sociología*, 24(9), 9-67.
- Alexander, J. C. (2008a). Clifford Geertz and the strong program: The human sciences and cultural sociology. *Cultural Sociology*, 2(2), 157-168.
- Alexander, J. C. (2008b). Iconic consciousness: The material feeling of meaning. *Environment and Planning D: Society and Space*, 26(5), 782-794.
- Alexander, J. C. (2009). What we learn from the humanities? *Newsletter of Sociology of Culture*, 23(1), 4-8.
- Alexander, J. C. (2010). Barack Obama meets celebrity metaphor. *Society*, 4(5), 410-418.
- Alexander, J. C. (2011). *Performative revolution in Egypt: An essay in cultural power*. Nueva York: Bloomsbury Academic.
- Alexander, J. C., Bartmanski, D., & Giesen, B. (Eds.). (2012). *Iconic power: Materiality and meaning in social life*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Alexander, J. C., & Smith, P. (2000). Ciencia social y salvación: sociedad del riesgo como discurso mítico. En J. C. Alexander (Ed.), *Sociología cultural:*

- formas de clasificación en las sociedades complejas* (Vol. 23, pp. 1-29). México: Flacso y Anthropos.
- Anderson, C. (2007). *La economía Long Tail: de los mercados de masas al triunfo de lo minoritario*. Argentina: Tendencias.
- Ardévol, E., Gómez Cruz, E., Roig, A., & San Cornelio, G. (2010). Prácticas creativas y participación en los nuevos media. *Quaderns del CAC*, 33(34), 27-38.
- Asch, S. (1974). Fuerzas de grupo en la modificación y distorsión de juicios. En J. R. Torregrosa & E. Crespo (Comps.), *Estudios básicos de la psicología social* (pp. 351-364). Barcelona: Hora.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Baron, L. F., & Gomez, R. (enero, 2012). Perceptions of connectedness: Public access computing and social inclusion in Colombia. En *45th Hawaii International Conference on System Science (HICSS)* (pp. 1737-1746). Maui: IEEE. doi: 10.1109/HICSS.2012.470
- Barrera-Osorio, F., & Linden, L. L. (2009). The use and misuse of computers in education: Evidence from a randomized experiment in Colombia. *World Bank Policy Research Working Paper Series* (N.º 4836). Washington, DC: Banco Mundial.
- Bartmanski, D. (2012). Inconspicuous revolutions of 1989: Culture and contingency in the making of political icons. En J. C. Alexander, D. Bartmánski & B. Giesen (Eds.), *Iconic power, materiality and meaning in social life* (pp. 39-68). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bartmanski, D., & Woodward, I. (2013). The vinyl: The analogue medium in the age of digital reproduction. *Journal of Consumer Culture*, 1-25. doi: 10.1177/1469540513488403
- Bauman, Z. (2005). *La cultura como praxis*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amortorrou.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Londres: Sage.

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bowler, W. (2012). Seeing Tragedy in the News Images of September 11. En J. C. Alexander, D. Bartmánski & B. Giesen (Eds.), *Iconic power, materiality and meaning in social life* (pp. 85-100). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bravo, P. C., Ramírez, T. G., & de Pablos Pons, J. (2013). Juventud y redes sociales: motivaciones y usos preferentes. *Comunicar*, 20(40), 15-23.
- Buckingham, D. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Londres: Ofcom.
- Bull, M. (2008). *Sound moves: iPod culture and urban experience*. Nueva York: Routledge.
- Bull, M. (2010). iPod: A personalized sound world for its consumers. *Revista Comunicar*, 1 (34), 55-63.
- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Señán, G., & Ruíz San-Román, J. A. (2013). Comunicación interpersonal en la web 2.0. Las relaciones de los jóvenes con desconocidos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 68, 436-456.
- Carolan, B. (2001). Technology, schools and the decentralization of culture. *First Monday*, 6(8), 1-14.
- Carr, N. (1 de julio de 2008). "Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains". *The Atlantic* [en línea]. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2008/07/is-google-making-us-stupid/306868/>
- Castells, M. (1997). *La Era de la información. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998a). *La era de la información. Vol. 2. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998b). *La era de la información. Vol. 3. Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2008). *Communication technology as material culture: Internet and autonomy building in the network society*. Los Ángeles: University of Southern California.

- Consejo Nacional de Educación Superior. (2014). *Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz*. Bogotá: Autor.
- Chávez, V., & Soep, E. (2005). Youth radio and the pedagogy of collegiality. *Harvard Educational Review*, 75(4), 409-434.
- Chávez, V., & Soep, E. (2010). *Drop that knowledge: Youth radio stories*. Berkeley: University of California Press.
- Cobo, C. (2010). ¿Y si las tecnologías no fueran la respuesta? En A. Piscitelli, I. Adame & I. Binder (Comps.), *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Colombia, Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2015). *Informe de Gestión 2010-2014*. Bogotá: MinTIC. Recuperado de [http://issuu.com/mintic\\_col/docs/000\\_book\\_-\\_mintic\\_informe/1](http://issuu.com/mintic_col/docs/000_book_-_mintic_informe/1)
- Conroy, M., Feezell, J. T., & Guerrero, M. (2012). Facebook and political engagement: A study of online political group membership and offline political engagement. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1535-1546.
- Curran, J. (2010). *Media and society*. Londres: Bloomsbury.
- Davidson, C., & Goldberg, D. (2009). *The future of learning institutions in a digital age* (Informe). Cambridge: The John D. And Catherine T. MacArthur Foundation Reports on digital media and learning y MIT Press.
- Del Río, P. (junio, 2006). *Las tecnologías que nos cambian: la educación de las nuevas generaciones ante los nuevos marcos de desarrollo, los medios y las tecnologías*. Trabajo presentado en el II Congreso Iberoamericano de EducaRed, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/69004253/Del-Rio-Las-tecnologias-que-nos-cambian>
- Durkheim, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- Eco, U. (2004). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Feenberg, A. (2010). *Between reason and experience. Essays in technology and modernity*. Cambridge: MIT Press.

- Feixa, C. (2014). *De la generación @ a la #generación. La juventud en la era digital*. Barcelona: NED Ediciones.
- Freud, S. (1949). *An outline of psychoanalysis*. Nueva York: Norton.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gee, J. (2005). *Language, learning, and gaming: A critique of traditional schooling*. Nueva York: Routledge.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Nueva York: Basic Books.
- González, R. (2015). *Manual de emergencia para agentes de cambio educativo*. México: Granica.
- Granados, O. (25 de septiembre de 2015). El milagro móvil en América Latina. *El País*. Recuperado de [http://economia.elpais.com/economia/2015/08/27/actualidad/1440698867\\_622525.html](http://economia.elpais.com/economia/2015/08/27/actualidad/1440698867_622525.html)
- Ito, M. (1997). Virtually embodied: The reality of fantasy in a multi-user dungeon. En D. Porter (Ed.), *Internet culture* (pp. 87-110). Nueva York: Routledge.
- Ito, M. (2008). Introduction. En K. Varnelis (Ed.), *Networked publics* (pp. 1-14). Cambridge: MIT Press.
- Ito, M., Daisuke, O., & Misa, M. (Eds.). (2005). *Personal portable pedestrian: Mobile phones in Japanese life*. Cambridge: MIT Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., ... Watkins, C. (2013). *Connected Learning: An agenda for research and design* (Informe). Cambridge: The John D. And Catherine T. Macarthur Foundation Reports on Digital Media and Learning y MIT Press.
- Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P., ... Robinson, L. (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the digital youth project* (Informe). Cambridge: The John D. And Catherine T. Macarthur Foundation Reports on Digital Media and Learning y MIT Press.
- James, C. (con Davis, K., Flores, A., Francis, J., Pettingill, L., Rundle, M., & Gardner, H.). (2009). *Young people, ethics, and the new digital media. A synthesis from the goodplay project*. Cambridge: The John D. and Catherine T.

MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning and MIT Press.

Jameson, F. (1998). Sobre los “estudios culturales”. En S. Žižek & F. Jameson, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 69-136). Buenos Aires: Paidós.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2009a). *Fans, bloggers y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.

Jenkins, H. (2009b). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* [versión Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com/Confronting-Challenges-Participatory-Culture-Foundation/dp/0262513625>

Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. Nueva York: NYU Press.

Johnson, S. (2011). *Cultura basura, cerebros privilegiados* [versión Kindle]. Recuperado de <https://www.amazon.com.es/Cultura-basura-cerebros-privilegiados-Divulgacion-ebook/dp/B005VOOPQU>

Johnson, L., Adams Becker, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-HE.pdf>

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf>

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.nmc.org/pdf/2014-horizon-report-HE.pdf>

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Recuperado de <https://www.nmc.org/pdf/2015-horizon-report-HE.pdf>

- Kahne, J., Lee N. J., & Feezell, J. T. (5 de febrero de 2011). *The civic and political significance of online participatory cultures among youth transitioning to adulthood. Youth and Participatory Politics* (Papel de Trabajo). Recuperado de <http://ypp.dml-central.net/sites/all/files/publications/onlineparticipatorycultures.WORKINGPAPERS.pdf>
- Kahne, J., Middaugh, E., Lee, N. J., & Feezell, J. (2011). Youth online activity and exposure to diverse perspectives. *New Media & Society*, 14(3), 492-512.
- Kendall, G. P., & Osbaldiston, N. (2010). 'You're not fit to wear the shirt': Towards a cultural sociology of the football shirt. En *Social causes, private lives: Proceedings of The Australian Sociological Association Conference 2010*, The Australian Sociological Association, Sydney, NSW, pp. 1-12.
- Lam, P. Y. (2001). May the force of the operating system be with you: Macintosh devotion as implicit religion. *Sociology of Religion*, 62(2), 243-262.
- Lara, T., Lee, R., & Wellman, B. (2012). *Networked. The new social operating system* [versión Kindle]. Cambridge: MIT Press. Recuperado de <https://mitpress.mit.edu/books/networked>
- Lessig, L. (2009). *El código 2.0*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- López, J. (octubre, 2011). *Competencias digitales y humanidades. Desde la convergencia discursiva hacia los entornos de las prácticas mediáticas*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional en Educación Mediática y Competencia Digital. Universidad de Valladolid, Segovia.
- López, J. (octubre, 2014). *Rituales de auto-representación y significados asociados al retrato digital*. Trabajo presentado en el Primer Encuentro sobre Fotografía Documental. Del documento al documental. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Bogotá.
- López, J. (2015). *Miscelánea epistemológica*. Bogotá: USTA.
- López, J., & Santiago, D. (julio, 2014). *Competencia digital, TIC y universidad: hacia un programa multidimensional*. Trabajo presentado en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación. CSIC-CSCH, Madrid.
- López Vidales, N., González Aldea, P., & De la Viña, E. M. (2011). Jóvenes y televisión en 2010: un cambio de hábitos. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 16(30), 97-113.

- Maffesoli, M. (2014). *El regresar del tiempo. Formas elementales de la posmodernidad*. México: Siglo XXI.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Martín-Barbero, J. (2002a). *El oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación y la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Barbero, J. (febrero, 2002b). Jóvenes, comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/pensar-iberoamerica/ric00a03.htm>
- Martínez, A. A., Fonseca, O., & Esparcia, A. C. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar*, 20(40), 127-135.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica.
- Molinuevo, J. L. (2008). Nuevos tiempos en la estética de las nuevas tecnologías. La eterna juventud. *TELOS*, 76, 121-123. Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp@idarticulo=12&rev=76.htm>
- Morley, D. (2003). *Television, audiences and cultural studies*. Londres: Routledge.
- Morley, D., & Robins, K. (2002). *Spaces of identity: Global media, electronic landscapes and cultural boundaries*. Londres: Routledge.
- Negroponte, N. (1995). *Being digital*. Nueva York: Knopf.
- O'Reilly, T. (2005). Qué es Web 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software. *O'Reilly Media*. Recuperado de <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Pardo, H. (2010). *Geeknomía. Un radar para producir el posdigitalismo*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Perrin, A. J. (2002). Making Silicon Valley: Culture, representation, and technology at the Tech Museum. *The Communication Review*, 5(2), 91-108.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Reed, I. A. (2011). *Interpretation and social knowledge: On the use of theory in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

- Reed, I. A. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Robinson, B. T. (2011). *Apple iconography: Marketing the metaphysics of media* (Tesis Doctoral). Universidad de Georgia.
- Sampedro, V. (2006). ¿Redes de nudos o vacíos? Nuevas tecnologías y tejido social. *Documentacion Social*, 140, 25-38.
- Sánchez, A., & Otero, A. (2008). *Educación y reproducción de la desigualdad en Colombia* (Reportes del emisor N.º 154). Bogotá: Editorial Banco de la República.
- Siegel, L. (2008). *Against the machine: Being human in the age of the electronic mob*. Nueva York: Random House LLC.
- Skoric, M. M., & Kwan, G. C. E. (2011). Platforms for mediated sociability and online social capital: The role of Facebook and massively multiplayer online games. *Asian Journal of Communication*, 21(5), 467-484.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los maestros*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tomás, M., Bernabeu, D., & Fuentes, M. (2011). Change processes in the university: A diagnosis of institutional culture and social dynamics. *E-Learning Papers*, 24, 1-6.
- Toro, U., & Joshi, M. (2012). ICT in higher education: Review of literature from the period 2004-2011. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(1), 20-23.
- Touraine, A. (2004). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

- Touraine, A. (2007). Sociology after sociology. *European Journal of Social Theory*, 10(2), 184-193.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Nueva York: Performing Arts Journal Publications.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Nueva York: Basic Books.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Autor.
- Unesco. (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: Autor.
- Wolton, D. (2011). *Informar no es comunicar: contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa.
- Woodward, I., & Ellison, D. (2012). How to make an iconic commodity: The case of Penfolds' Grange wine. En J. C. Alexander, D. Bartmánski & B. Giesen (Eds.), *Iconic power. Materiality and meaning in social life* (pp. 155-170). Nueva York: Palgrave Macmillan.

## APÉNDICE

### Lista de códigos según saturación y densidad

---

---

Código	Saturación	Densidad
Ambivalencia	54	4
Consumismo	19	14
Cámaras digitales	2	3
Celular	38	14
Correo electrónico	3	3
Internet	22	9
<i>Moodle</i> y otras	19	2
Ordenador	10	6
Redes sociales	41	10
Tableta	3	2
Videojuegos	3	2
Antes vs. ahora	40	10
Educación y formación	55	9
Fuero individual	65	6
Jóvenes, identidad	15	1
Acceso y difusión de información	38	13
Aislamiento	9	6
Comunicación mediada digitalmente	16	13
Construcción de la identidad	12	10
Construcción de conocimiento	19	12

<b>Código</b>	<b>Saturación</b>	<b>Densidad</b>
Cooperación y solidaridad	10	8
Copiar y pegar	4	3
Desarrollo y subdesarrollo	6	3
Exclusión	7	8
Globalización	8	5
Individualismo	4	4
Medio ambiente	4	2
Opinión	2	2
Privacidad	5	5
Riesgos	7	4
Sedentarismo	4	2
Tolerancia y multiculturalismo	2	4
Veracidad	15	3
Banalidad	24	9
Relaciones de pareja	9	3
Relaciones de amistad	14	5
Relaciones de familia	15	4
Soledad	2	2
Poder cultural: pares	26	8
Poder cultural: maestros	64	6
Poder cultural: moda	10	6
Poder cultural: padres	9	5
Poder cultural: publicidad	6	5
Poder cultural: universidad	13	5
Ausencia presente	21	8
Presencia ausente	19	7
Arma de doble filo	6	4
Autonomía	3	4
Avance	17	5
Cambio	13	4
Conectividad	6	10
Dependencia	21	9
Eficiencia	20	8
Facilidad	29	5

<b>Código</b>	<b>Saturación</b>	<b>Densidad</b>
Novedad	14	6
Obsolescencia	2	4
Pereza	14	9
Portabilidad	7	8
Prestigio	14	8
Sucesión	26	8
Distracción	6	3
Estar conectado	15	7
Exhibición individual	9	5
Hacer consultas	4	2
Jugar	4	2
Socializar	14	4
Estudio	38	18
Tiempo Libre	25	17

Fuente: elaboración propia.

# ARTEFACTUM



Esta obra se editó en Ediciones USTA,  
Departamento Editorial de la Universidad Santo Tomás.  
Se usó papel propalcote de 300 gramos para la carátula y  
papel bond beige de 75 gramos para páginas internas.  
Tipografía de la familia Goudy Old Style BT.  
Impreso por Xpress.  
2017.

**H**an pasado casi cinco décadas desde la invención de Internet, pero hace relativamente poco empezamos a interesarnos en la dimensión simbólica de las tecnologías digitales. Tras años de investigaciones preocupadas por cuestiones de índole instrumental y operativa, en la actualidad tiene lugar un giro comunicativo y cultural. Pareciera que con la domesticación masiva de Internet y sus parientes, ahora urge comprender aquellas urdimbres de significados e imaginarios en referencia a los cuales se navega por la *Web* y se hace uso de celulares y ordenadores. La investigación que aquí se presenta indaga en estos asuntos, y lo hace insistiendo en la importancia de escuchar a los jóvenes, de trabajar con ellos en calidad de informantes culturales antes que como usuarios o consumidores. En medio de sus charlas, discusiones y relatos, las tecnologías digitales emergen como símbolo ambivalente pero poderoso de lo que implica ser joven y estudiante en el mundo actual. Las tecnologías imaginadas remiten, pues, a los límites y posibilidades de comunicación, las relaciones amorosas, los lazos de amistad y los vínculos intergeneracionales que delinean el complejo paisaje de la educación contemporánea.

