



Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores¹

'New' literacies: technologies and values

Colin Lankshear
y Michele Knobel²

James Cook University
Montclair State University
c.lankshear@yahoo.com
knobelm@mail.montclair.edu

Traducción de Albert García y Javier de Rivera

Recibido: 21-12-2012

Aprobado finalmente: 26-12-2012

RESUMEN

Pensar en las “nuevas alfabetizaciones” con afirmaciones del tipo “seguro que algo más nuevo está al caer”, es un recurso fácil que asimila la trayectoria de las nuevas alfabetizaciones a la de un coche: nuevo en 2009, seminuevo en 2010 y usado en 2011. Frente a la perspectiva “eso

¹ Este artículo se basa en el libro de Colin Lankshear y Michele Knobel “New Literacies”, Tercera Edición, revisada y ampliada, McGraw-Hill Higher Education & Open University Press, 2011. El texto fue publicado en inglés en el anterior número de *Teknokultura*, Vol. 9. número 1, 2012. El interés y novedad del texto bien merece su traducción al castellano..

² La Revista Teknokultura quisiera agradecer la colaboración de los autores en la edición de este texto inédito en castellano, así como la autorización para su publicación facilitada por McGraw-Hill Higher Education & Open University Press (Victoria Golding) y las facilidades y siempre buena disponibilidad de la Editorial Morata (Paulo Cosín).

ya pasó de moda”, en este artículo proponemos abordar las “nuevas alfabetizaciones” como parte de un periodo de cambios sociales, culturales, económicos e intelectuales cuyo inicio se remonta varias décadas en el tiempo. Sugerimos que “las nuevas alfabetizaciones”, entendidas como paradigma social emergente, forman parte de una coyuntura histórica. A su vez sostenemos que este conjunto de nuevas prácticas dejarán de ser “novedosas” cuando los estilos sociales que caracterizan este paradigma emergente se hayan incorporado al quehacer cotidiano, hasta el punto de que se den por sabidos o se consideren “normales”, y de este modo pasen a formar parte de las alfabetizaciones *convencionales*. Por añadidura, consideramos que en el epicentro del nuevo *ethos* yace la idea de un cambio tecnológico, identificado con una serie de valores cada vez más populares.

PALABRAS CLAVE

Trabajo colaborativo, copyright, texto multimodal, cultura participativa, pos-industrialismo, espacio real, remezclas, remix.

ABSTRACT

It is too easy to make light of ‘new literacies’ by saying things like: “Well, there are always newer ones coming along”. Such remarks suggest new literacies have a similar kind of life trajectory to an automobile: new in 2009, semi-new in 2010, and old hat by 2011. Against this kind of “that’s so yesterday” perspective, we suggest in this article that ‘new literacies’ are best understood in terms of an historical period of social, cultural, institutional, economic, and intellectual change that is likely to span many decades – some of which are already behind us. We associate new literacies with an historical conjuncture and an ascending social paradigm. From this perspective we suggest that the kinds of practices we currently identify as new literacies will cease to be ‘new’ once the social ways characterizing the ascending paradigm have become sufficiently established and grounded to be regarded as conventional. Furthermore we suggest that at the heart of the idea of new ethos stuff is the idea of technological change aligning with a range of increasingly popular values.

KEYWORDS

Collaborative work, copyright, multimodal text, participatory culture, pos-industrialism, real space, remixing.

SUMARIO

Introducción: ¿Cuándo deja de ser algo “nuevo”?

“La dimensión técnica de las nuevas alfabetizaciones”

Las nuevas técnicas y el copyright

El “nuevo ethos”

De la Web 1.0 a la Web 2.0

Configuraciones de la competencia del “nuevo ethos”

'Propietario', 'proyectivo' y formas 'participativas' del nuevo ethos

Conclusiones: los casos paradigmáticos y periféricos de las “nuevas” alfabetizaciones

Bibliografía

SUMMARY

Introduction: how long is ‘new’?

‘New technical stuff’

New technical stuff and copyright

‘New ethos stuff’

From Web 1.0 to Web 2.0

Competing configurations of ‘new ethos stuff’

‘Proprietary’, ‘projective’ and ‘participatory’ forms of the new ethos

Conclusion: paradigm and peripheral cases of ‘new’ literacies

References

Introducción: ¿Cuándo deja de ser algo “nuevo”?

Discernir qué tienen de novedoso las nuevas alfabetizaciones es una tarea relevante pero exigente, en la medida que supone comprender los cambios experimentados por las definiciones y prácticas de alfabetización como parte de un nuevo orden social, de un nuevo paradigma social, económico y tecnológico, cuyo proceso ha sido el resultado de transformaciones de gran alcance. Estas transformaciones, ampliamente reconocidas, han sido aludidas a partir de expresiones ya comunes entre las que se incluye el paso de las teorías y concepciones modernas a las posmodernas, de la sociedad y / o economía industrial a la postindustrial y / o sociedad del conocimiento / información, de sociedades basadas en el modelo de estados-nación autónomos, aunque relacionados entre sí, a una configuración socioeconómica cada vez más global, entre otros cambios.

El concepto “pos-” resulta de gran utilidad para nuestro argumento en la medida que permite descartar alternativas absolutas, rupturas totales o distinciones binarias. La posmodernidad no implica una *suStitución* de la modernidad por algo completamente diferente; más bien representa una *trascendencia* de la modernidad a partir de la cual determinados elementos constitutivos de la anterior coyuntura se posponen y reformulan hasta integrarse en la estructura emergente. Así pues, como podemos apreciar en numerosos intentos revolucionarios fallidos, las ideas y las prácticas cambian, evolucionan, en lugar de ser reemplazadas de manera inmediata.

Por ejemplo, existen modalidades renovadas de industrialismo en el mismo posindustrialismo, lo cual implica que algunas tecnologías de origen industrial se transformen hasta el punto de integrarse en los nuevos estilos y prácticas, y se conviertan así en complementos compatibles y necesarios para las tecnologías de la comunicación y la programación electrónica-digital. Con el propósito de alcanzar una comprensión más fidedigna de este proceso consideramos que las dimensiones de los paradigmas deben representarse como parte de un mismo continuo, lo cual responde al hecho de que estos paradigmas se forjan al amparo de un mismo fenómeno de gran complejidad. Desde este prisma los paradigmas serían “resúmenes” de tendencias y pautas determinadas en distintos momentos, lugares y circunstancias, o “tipos ideales” que no existen en “sí mismos” y que están “más o menos” próximos a sus dimensiones variables. En ocasiones pueden representarse como una tendencia próxima a una cuestión o fenómeno de interés y en

otros momentos, lejos de la lógica de tendencias, arrojar diferencias entre los distintos casos o ejemplos según sus distintos grados y niveles de ocurrencia, si bien preservan características o rastros originales en la “esencia” de las formaciones emergentes o “pos”. Por ello, cuando analizamos la coyuntura actual desde una tendencia, alejada del paradigma anterior, más próxima a la actual, lo hacemos a partir de puntos de vistas cuyo foco de atención o intereses relativos y cambiantes cabría situar en los siguientes continuums o dimensiones.

TABLA 1

PARADIGMA MODERNO / INDUSTRIAL	PARADIGMA POSMODERNO / POS-INDUSTRIAL / SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
→ Singular / Uniforme	→ Múltiple
→ Centrado	→ Descentralizado
→ Monolítico	→ Disperso, modular
→ Limitado / Separado	→ Abierto / Sin limite
→ Localizado / Concentrado	→ Distribuido
→ Estable / Fijo	→ Dinámico / Fluido / Flexible
→ Lineal	→ No-lineal
→ Orientado al logro, «econocentristas» (<i>push-oriented</i>)	→ Orientado a las necesidades, «usuariocentrista» (<i>pull-oriented</i>)
→ Individualizado	→ Colaborativo / Colectivo

Fuente: Elaboración propia. Lankshear y Knobel (2010)

En el primer paradigma existe una tendencia o inclinación a pensar, actuar y organizar la vida en torno a ideas de singularidad, centralidad, con conceptos bien delimitados (o acabados) y desde una perspectiva impregnada de altas dosis de individualización y autorreferencia. Por el contrario, en el segundo paradigma prevalecen las lógicas no lineales y una predisposición hacia la multiplicidad, la flexibilidad y la dispersión. Las diferencias entre ambos paradigmas quedan patentes en las maneras de opinar, relacionarse, trabajar, conocerse, en las trayectorias vitales, en los roles y formas institucionales, e incluso en las formas de ser.

Por ejemplo, hasta hace relativamente poco era típico pensar en una persona – o un individuo – en términos de un “yo unitario”, una “personalidad” más o menos estable con unos rasgos determinados. Se daba por sabido que las personas son “complejas” pero no por ello se dejaba de destacar el “carácter” y opiniones particulares. Ahora es más habitual pensar en las personas como seres complejos, incluso hasta el punto de hacer de la complejidad un fetiche. La gente ve el mundo desde *varias* perspectivas, dependiendo de la situación en la que se “encuentra” o de la posición desde la que “actúa”. Por eso ahora hablamos de subjetividades múltiples y pensamos en las identidades como diversas y cambiantes.

En lugar de expresarnos desde un “núcleo” identitario único e inmutable, las personas “hacen” y “construyen sus vidas” a partir de una multiplicidad de discursos. Fluctuamos entre distintas formas de pensar, hablar, valorar, decidir, desear y actuar. Hasta hace bien poco nos expresábamos en términos de individuos con trayectorias vitales más o menos lineales, y con escasa movilidad geográfica y social. Lo habitual era tener un trabajo, un hogar, una familia, una clase o estatus social para *toda la vida*. No obstante huelga decir que para la mayoría de las personas que residen en las ciudades modernas esta “normalidad” resulta actualmente insostenible. Así pues, las trayectorias vitales han dejado atrás la linealidad para pasar a ser cada vez más complejas. En este sentido, muchos autores e investigadores han descrito la emergencia de un “nuevo” capitalismo (véase Reich, 1992) que se aleja de las normas de producción y distribución localizadas y organizadas en un único lugar / país, alrededor de un producto o servicio principal, bajo el control o el auspicio de una sola compañía o corporación, con una infraestructura específica y con roles, relaciones y responsabilidades estables y con puestos de trabajo fijos o indefinidos. Por su parte el “nuevo” capitalismo (Gee *et al.*, 1996) o “pos-capitalismo” (Drucker, 1993) es representado a través de una estructura económica que gira en torno a distintos centros neurálgicos y compañías – a menudo a escala global – con trabajadores muchas veces

contratados para un único proyecto o programa, y con roles y responsabilidades flexibles y cambiantes. La idea comúnmente aceptada de que el conocimiento experto reside en personas particulares distribuidas en diferentes estamentos de la empresa se ha visto relegada por un nuevo patrón o norma del conocimiento distribuido y la noción de inteligencia colectiva.

De forma similar, John Hagel y John Seely Brown (2005) señalan que las tecnologías de la modernidad industrial y las sociedades posmodernas del conocimiento generan diferentes modelos de sentido común respectivamente, para gestionar los recursos limitados necesarios para la realización de las actividades imprescindibles. Afirman que se ha pasado de un modelo de gestión de los recursos, orientado al logro o «econocentrista» (*push-oriented*), a otro modelo orientado a las necesidades o «usuariocentrista» (*pull-oriented*), cada uno de los cuales conlleva estilos empresariales bien diferenciados.³

Obviamente estos cambios no se limitan al ámbito de las ideas y las creencias; también conllevan notables alteraciones de las *prácticas cotidianas* hasta el punto de redefinir el orden social del trabajo, el ámbito doméstico y el ocio.

Como hemos señalado, los cambios en una esfera o dimensión de la vida se expanden y afectan a todas las demás. En este sentido, las personas que nunca habían tenido que preparar un *curriculum vitae*, y mucho menos mantenerlo actualizado y organizado por áreas o secciones, ahora se ven obligados a secundar esta práctica; por otro lado, las personas obligadas a desplazarse con frecuencia se ven en la necesidad de encontrar nuevas maneras de comunicarse y mantener sus relaciones personales. Tarde o temprano todos estos cambios se hacen patentes en las cosas que hacemos y en cómo las hacemos, incluyendo los mismos procesos de alfabetización. Improvisamos sobre la marcha; los servicios y recursos se desarrollan a medida que respondemos a las contingencias. En los matices de estos cambios y sus complejidades nos encontramos con lo “novedoso”. Esta “novedad” perdura durante décadas, ya que muchos de los cambios a los que estamos acostumbrados pueden tardar aún tiempo en pasar a formar parte de las rutinas y el acervo cotidiano de otras personas y grupos sociales. Y aquellos que se incorporan tarde a dichos cambios también forman parte del marco social y, por tanto, deben ser tenidos en cuenta.

³ Como abordamos en el apartado de “aprendizaje social” en la última edición de nuestro libro *New Literacies*. Third Edition (Lankshear and Knobel, 2011, capítulo 7).

En medio de estos cambios recientes y en curso hacia la “reconstitución” y la “reconfiguración” de las prácticas cotidianas conforme a patrones identificables, que se producen en mayor o menor grado en diferentes entornos, nos topamos con modalidades emergentes, y en constante transformación, que permiten generar, comunicar y negociar el significado y propósito de las interacciones a través del intercambio de textos codificados. El hecho de que estas formas de comunicación e intercambio lleguen a ser tan populares y sostenibles en el tiempo permite considerarlas como nuevas alfabetizaciones, pero no en tanto a ellas mismas o por sí mismas, sino porque forman parte de una “novedad” más amplia y perdurable. Por lo tanto, lo “nuevo” no desaparece en base a cambios parciales como apreciamos, por ejemplo, en el momento que los MOOs fueron desplazados por los juegos de *role-playing* en 3D; o cuando el videojuego autónomo de interfaz ASCII de un solo jugador fue relegado por el juego colaborativo online, masivamente distribuido, tridimensional, con avatares y multijugador, chat de texto en tiempo real, chat de voz o incluso webcam chat. En lo que respecta a las nuevas alfabetizaciones, habrá aún mejoras puntuales y nuevas funcionalidades que se integran en este proceso de constante cambio. Algunos aspectos de las nuevas alfabetizaciones pueden llegar y desaparecer rápidamente, sin llegar a ostentar gran protagonismo. No obstante, a pesar de su corta vida, forman parte de las nuevas alfabetizaciones, puesto que todos ellos, por pequeños que sean, son históricamente significativos por participar en un marco más amplio, nada fugaz ni efímero. El acto de menospreciarlos, considerándolos como nuevas alfabetizaciones “antiguas”, denota una falta de imaginación histórica. Por el contrario, buscar lo que es nuevo en casos concretos de “nuevas” alfabetizaciones permite ampliar nuestra comprensión de las tendencias y prioridades actuales en la enseñanza y el aprendizaje.

“LA DIMENSIÓN TÉCNICA DE LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES”

Los aspectos tecnológicos más relevantes de las nuevas alfabetizaciones se pueden resumir en la idea de Mary Kalantzis de que “cuando pulsas «A», pulsas «rojo»”,⁴ a lo que podemos añadir que también pulsas “enviar” y “recibir” información del ordenador. Básicamente, los programadores escriben conforme a las normas sintácticas y semánticas de un determinado lenguaje o código fuente, que incluye un conjunto básico de comandos, susceptibles de ser combinados, dando lugar a nuevas series de instrucciones, que finalmente se almacenan en código binario (combinaciones de ceros y unos) para hacer funcionar diferentes tipos de aplicaciones (de texto, sonido, imagen, vídeo digital, procesadores de texto, animación, funciones de comunicación, etc.) o aparatos electrónicos digitales (ordenadores, impresoras, hardware de juegos, interfaces de reproductores de CDs y MP3, etc.). Cualquier persona con acceso a un ordenador razonablemente potente o a un móvil digital con conexión a Internet, y que tenga un conocimiento básico de aplicaciones estándar de software, puede crear un rango diverso de artefactos usando un limitado conjunto de operaciones físicas o técnicas (teclear, seleccionar, copiar, arrastrar), en un espacio relativamente pequeño de tiempo, y con tan solo una o dos (aunque complejas) “herramientas”. Puede, por ejemplo, crear un texto multimodal y enviárselo a una persona, a un grupo o a toda una comunidad de Internet casi instantáneamente y caso sin coste añadido. El texto podría ser una imagen retocada con Photoshop subida a Flickr.com o a Worth1000.com, o un corto de animación realizado con juguetes y otros objetos en casa, con una música original adjunta al *post* de un *blog*. También podría ser una presentación de imágenes de un evento con comenta-

⁴Nota del T.: En este contexto, la frase “si pulsas A pulsas rojo” se refiere al proceso de asociación de determinadas teclas (INPUTS) con determinados resultados ofrecidos por el ordenador y el programa (OUTPUTS). En este caso, “pulsar la tecla A” sería codificado por el ordenador o el software en funcionamiento como “imprimir color rojo en la pantalla”. La asociación de unos INPUTS a unos OUTPUTS se identifica aquí como un aspecto clave de todas las nuevas tecnologías. De forma implícita, los autores hacen referencia a los planteamientos de Mary Kalantzis sobre el aprendizaje ubicuo y multimodal en los entornos digitales, y a cómo, a diferencia de épocas pasadas en las que la imprenta tenía que separar las palabras de las imágenes, las nuevas tecnologías permiten la coexistencia de palabras, imágenes y sonidos (o representaciones multimodales). Para profundizar en la noción de aprendizaje ubicuo véase B. Cope y M. Kalantzis (traducción de Emilio Quintana)
http://www.nodosele.com/blog/wp-content/uploads/2010/03/Cope_Kalantzis.Aprendizajeubicuo.pdf ;
también aconsejamos la lectura de la entrevista que el autor realiza a Cope y Kalantzis en la revista E-Learning 2(2), 2005, disponible en
<http://newlearningonline.mu.commongroundpublishing.com/learning-by-design/files/2010/10/LankshearArticleE-Learning.pdf>

rios narrativos, o un videoclip editado a partir de un videojuego que parodie algún aspecto de la cultura popular o que comente un trabajo literario poco conocido.

El aspecto técnico de las nuevas alfabetizaciones es parte integrante del proceso de generación, comunicación y negociación de significados codificados al proporcionar una gama de nuevos recursos y posibilidades para generar significados. La dimensión técnica de las tecnologías digitales amplía enormemente los modos de producción de significados codificados que están disponibles para el público en general, en comparación con lo que podríamos llamar las alfabetizaciones convencionales. Alguien que se sienta incapaz de dibujar, pintar o hacer buenas fotos puede, en un periodo de tiempo relativamente corto, crear un *collage* de imágenes y texto y participar de los populares *online memes*, como por ejemplo el de *Sad Keanu* que surgió a raíz de una foto del actor Keanu Reeves tomada por un *paparazzi* y posteriormente modificada por la comunidad de usuarios que modificaban la imagen colocando al actor en diferentes escenarios (véase *Know Your Meme 2010*).⁵ Generar este tipo de textos codificados requiere disponer de un software de edición (como el que está disponible en Gimp.org), una destreza mínima en la edición de imágenes (como usar la herramienta de selección manipulando el ratón y las acciones de clicar-arrastrar para recortar la imagen deseada), el uso de un buscador para elegir un fondo nuevo apropiado, saber cómo pegar la imagen recortada en el nuevo fondo de imagen, una herramienta de difuminado para mezclar la imagen recortada con el fondo, y quizás insertar un cuadro de texto para luego subir la imagen resultante a un sitio público donde compartirla - todo en menos de diez minutos.

Hasta hace bien poco realizar este tipo de *collage* o *remix* para que resultara visualmente convincente, incluso disponiendo de un laboratorio fotográfico y de impresión, o siendo muy hábil con las tijeras para recortar imágenes de revistas, habría llevado bastante más tiempo, y hubiera sido muy difícil compartirlo en una escala remotamente similar a lo que nos permite ahora la conexión a Internet.

La novedad técnica de las tecnologías digitales también ha incrementado notablemente las posibilidades de comunicar significados codificados. Las aplicaciones de correo electrónico permiten enviar un mensaje a cientos de personas simultáneamente, más aún si se pertenece a una

⁵ <http://knowyourmeme.com/memes/keanu-is-sad-sad-keanu>

gran lista de correo electrónico, o si accidentalmente se envía un mensaje a todos los compañeros de trabajo de una gran empresa o institución.

Los agregadores de noticias sociales como Reddit y Slashdot permiten la comunicación directamente con personas de todo el mundo (a veces por medio de servicios de traducción online como *Google Translate* o *Babelfish*). Un ejemplo reciente muy conocido es el de una niña de tres años que creó una animación de *stop-motion* con juguetes y, con la ayuda de su padre, la subió a YouTube recibiendo hasta la fecha unas 9.000 reproducciones (ver Thomas y Tufano, 2010). Una práctica totalmente distinta a la de colgar los trabajos artísticos de los niños pre-escolares en la puerta de la nevera para que lo vean los familiares y amigos. Los sitios que almacenan contenido generado por el usuario como YouTube (y Flickr, Panoramio, Blip.tv, Ani-boom.com, Warcartmovies.com) facilitan compartir significados a lo largo del tiempo y el espacio, incluso entre diferentes culturas y lenguajes. Por ejemplo, en 2006, un vídeo casero de un joven estadounidense cantando y bailando al son una canción pop rumana, mientras permanecía sentado delante del ordenador, se convirtió en un meme muy popular en Internet (Knobel y Lankshear, 2007). Los movimientos y expresiones faciales del protagonista resultaban mucho más graciosos que el videoclip del grupo rumano, como indica la innumerable cantidad de blogs y foros de discusión que incluyeron un vínculo al vídeo – originalmente subido a YouTube – lo que permitió que el vídeo fuera incluido en otras webs. Técnicamente hablando, subir contenido a este tipo de sitios tan sólo requiere crear una cuenta, acceder a la función de “subir” dentro del servicio, seleccionar el fichero en tu ordenador u otro aparato digital, y redactar un texto breve para contextualizar u ofrecer algún detalle sobre el fichero subido. Además, las redes digitales y el lenguaje hipertextual permiten vincular o incrustar el vídeo original en otro espacio online. En resumen, estas nuevas técnicas abren una miríada de canales para la comunicación de significados a un amplio espectro de gente y de intereses.

El paso de las inscripciones materiales al código digital, de las representaciones analógicas a las digitales, ha desencadenado unas condiciones y posibilidades totalmente “nuevas”. En el caso del paso de la imprenta a la pos-tipografía, Bill Cope (en Cope et al. 2005) describe sus repercusiones en la representación visual de los textos. Explica que las tecnologías digitales reducen la unidad básica de composición desde el nivel de un “carácter” a una posición por debajo del nivel del “carácter”. En el caso de un texto en una pantalla, la unidad de composición se reduce a píxeles. Esto significa que el texto y las imágenes pueden ser visualizadas conjunta-

mente y de forma relativamente fácil en la misma página, y más aún, el texto puede ser insertado dentro de las imágenes (y viceversa) – ya sea de forma estática o moviéndose – lo cual resulta muy difícil de conseguir, por no decir *imposible*, con los recursos de la imprenta.

En los libros *antiguos* había una sección para las ilustraciones y otra sección para el texto. Durante siglos el texto y las imágenes tenían que estar separadas por cuestiones técnicas. [E]n la primera mitad del siglo XX, con la llegada de la película, las técnicas fotográficas abandonan los sistemas de impresión en prensa y en placa, lo que supuso acercar el texto y las ilustraciones aunque todavía resultaba muy difícil trabajar con los dos formatos conjuntamente. En la actualidad la unidad básica de producción ha cambiado radicalmente. La materia prima con la que se trabaja está en una pantalla: cuando se pulsa una tecla se construye en realidad una representación visual en píxeles.

[Además], si dejamos al margen los píxeles y nos movemos a otro plano apreciamos cómo la misma forma de producción de la información puede emitir sonidos. Así pues los elementos básicos de la comunicación humana – el lenguaje, la imagen y el sonido – que se producen con la misma materia prima y en el mismo plano y plataforma.

(Cope *et al.*, 2005: 200)

El “*podcasting*” es otro ejemplo contemporáneo. Imaginemos el caso de una conferencia que se está celebrando en este mismo momento. Una vez obtenidos los permisos necesarios, los organizadores o algún delegado pueden grabar la presentación (que puede ser una ponencia importante, o una simple presentación que los organizadores consideren que merece la pena ser grabada para difundirse posteriormente). Se podría grabar en un reproductor de MP3 con funciones de grabación, o un grabador digital de voz o incluso un ordenador portátil con un software de grabación-edición de sonido tipo Audacity. Muchos de estos dispositivos graban archivos de audio en formato «wav» que genera archivos de alta fidelidad y fáciles de editar, pero que ocupan mucho espacio. Una vez concluida la charla, el encargado de la conferencia podría transferir el archivo de audio desde la grabadora hasta el ordenador, lo cual le permitiría convertir el fichero en formato MP3 usando un software como iTunes, Garageband o Audacity que mantiene la fidelidad de la grabación (aunque haya una micro-reestructuración del sonido reconocible por los expertos). Este cambio de formato reduce el tamaño del fichero y facilita su “reproducción” a través de un gran número de aplicaciones de software y dispositivos de audio. La persona responsable de la grabación, seguidamente, podría subir a un servidor el audio digitalmente codificado en un archivo MP3 y agregarle un código RSS (*Really Simple Syndication*-

*Sindicación verdaderamente sencilla*⁶) de manera que a los suscriptores de la serie de podcasts se les comunicara que un nuevo podcast está disponible para descargar.

Técnicamente hablando, hacer un podcast significa subir a Internet archivos de audio con una regularidad razonable y que las personas interesadas, suscritas al podcast, reciban los nuevos archivos de audio automáticamente. Esto es, los podcasts están “sindicados” (o sea, la localización de los archivos queda señalizada mediante el código RSS), y pueden utilizarse “agregadores” de *podcasts* (*podcatchers*) para suscribirse a todos los archivos de audio de un usuario. Estos agregadores – como gPodder.org, Miro (GetMiro.com), Juice (Juicereceiver.sourceforge.net) o iTunes, por ejemplo – buscan y descargan automáticamente los podcasts nuevos, los cuales pueden transferirse a dispositivos que permitan escucharlos convenientemente. No obstante, para subir archivos de audio a Internet no se requiere necesariamente de agregadores RSS ni suscribirse a ellos (o sindicarse). El delegado de la conferencia podría subir un único archivo de audio a un servidor, y escribir un *post* en su blog que contuviera un vínculo a ese archivo. Desde ese momento, cualquiera que accediera a su blog tendría acceso inmediato al archivo de sonido de la presentación tan sólo haciendo clic en el vínculo apropiado (véase también Shamburg, 2010).

Estas prácticas, que ilustran los ejemplos y que promueven la “facilitación” y el “intercambio” basándose en la generación de contenidos y su publicación, siguen siendo revolucionarias. Cualquier software sin gran sofisticación y ordenador personal común son capaces de generar texto y efectos de imagen impensables en la era tipográfica, incluso para las mejores imprentas. La “edición” ya no se limita a imprimir imágenes o textos en papel, ahora cuenta con otros medios como las grabaciones de voz, los archivos de música, las animaciones en 2D o 3D, vídeo, imágenes retocadas con Photoshop o imágenes escaneadas de trabajos artísticos en papel. Incluso el concepto de “texto” como era entendido convencionalmente en la época de la imprenta resulta ahora un concepto confuso, más aún si consideramos la gran variedad de medios actualmente disponibles en la cultura popular. Las “remezclas” (remix) - en las que un cierto rango de materiales existentes son copiados, cortados, troceados, editados y re-

⁶ *Nota del T.*: “RSS es parte de la familia de los formatos XML [eXtensible Markup Language - 'lenguaje de marcas extensible'] desarrollado específicamente para sitios que se actualizan con frecuencia y por medio del cual se puede compartir la información y usarla en otros sitios web o programas. A esto se le conoce como redifusión web o sindicación web (una traducción incorrecta, pero de uso muy común)”. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/RSS>

mezclados en una nueva producción – se ha vuelto muy popular en parte gracias a la calidad de productos que la “gente normal” puede producir.

Ahora podemos “muestrear” y “remezclar” la música utilizando ordenadores personales y software de edición de sonido. El tipo de software que viene incluido en muchos ordenadores comunes, o que se puede descargar fácilmente de Internet, es todo lo que se necesita para convertir archivos de música de un CD en un formato que permita ser editado y remezclado, creando un archivo que pueda ser exportado a formatos versátiles (como el MP3). A su vez, el archivo se puede subir a Internet para que otros accedan a él, o puede ser usado como sonido de fondo para un proyecto multimedia de mayor alcance. Hasta el sector comercial ha reconocido la popularidad de esta práctica popular de remezcla tipo “hazlo-tú-mismo”, y ha puesto a la venta paquetes de software especializado en “remix” como MuxPad, Cakewalk o AV Music Morpher y otros similares para consolas como *MTV Music Generator 2: This is the Remix* (para PlayStation 2 y Xbox).

El código binario y el hardware asociado, entendidos como los nuevos “materiales” técnicos y máximos artífices de estas prácticas, son parte integrante de la mayoría de las nuevas alfabetizaciones que nos ocupan. La mayoría de estas nuevas facilidades han pasado a ser tan comunes que las damos por sabidas, así como las interfaces que utilizamos cada día para navegar por Internet.

Las nuevas técnicas y el copyright

Por último, hay una cuestión importante con respecto a las características del material codificado digitalmente y disponible en Internet que plantea una problemática hasta ahora inexistente. Nos referimos al copyright y la diferencia fundamental entre el espacio físico (o “espacio real”) y el ciberespacio, según lo plantea Lawrence Lessig (2004, 2008).

Lessig (2004: 141-143) señala que en el “espacio real” la legislación del *copyright* distingue tres modalidades de uso de materiales protegidos: los usos no regulados, los usos regulados y los usos “legítimos” (*fair use*). Por ejemplo, existen algunos usos de libros que no están sujetos a la ley y a los permisos de copyright porque no implican hacer una copia del texto (no-regulado), o porque solo suponen copiar una parte del libro (mediante fotocopias, reproducción en citas o cualquier otro medio) o porque se considera que su finalidad (por ejemplo, la revisión y la crí-

tica académica) está contemplada dentro de los límites del uso legítimo (*fair use*). Por tanto, *A* puede prestar un libro a *B* para que lo lea, *B* puede dejárselo a *C* y así sucesivamente, sin que se infrinja ninguna regulación respecto a los derechos de copia (*copyright*) dado que no se hace copia del texto; incluso se puede revender el libro. Estas prácticas forman parte de la categoría de usos “no regulados”, en tanto que prestar y leer un libro o venderlo no implica hacer una copia.

Pero la “ontología” o naturaleza del material disponible en Internet - “una red digital distribuida” (*ibid.*, 143) – presenta una diferencia fundamental y sin excepción respecto al espacio real: “cualquier uso de un material con *copyright* [en Internet] produce una copia” (*ibid.*). Esta “característica exclusiva de la red” conlleva una implicación muy importante:

Los usos que antes estaban supuestamente desregulados, ahora están supuestamente regulados. Ya no existen usos no regulados con cierto grado de libertad en lo que respecta a los derechos de autor, porque cada uso, al crear necesariamente una copia, pasa a estar sujeto al *copyright*. Es así que la categoría 1 [usos no regulados] queda absorbida por la categoría 2 [usos regulados].

(*Ibid.*; 143)

Lessig no está en contra del *copyright*. Por el contrario, aboga por un acercamiento “escalonado” a los derechos de autor que permita definir los términos de uso de las obras, lo cual supone especificar, por ejemplo, que una obra puede ser compartida, “remezclada” (*remixed*) y reutilizada, siempre que exista reconocimiento de la autoría original, y que no se extraiga un beneficio o se utilice con fines comerciales. También plantea la posibilidad de especificar que los trabajos derivados del original tengan que ser compartidos con la misma licencia (para más información sobre estas condiciones y sus opciones véase CreativeCommons.org). No podemos detenernos en las complejidades de la legislación del *copyright* y de los permisos correspondientes. No obstante, animamos a los lectores a leer los libros de Lessig, *Free Culture* (2004) y *Remix* (2008), que apuntan al corazón de estos temas candentes relacionados con las diferencias de paradigmas tratadas previamente y sus “mundos” o cosmovisiones correspondientes.

Lessig (2005, 2008) describe una variedad de prácticas de remix digital como el AMV (*remix* de vídeo musical de anime), en donde un grupo de personas, jóvenes en su mayoría, se descargan trabajos “disponibles” en la red y los remezclan, creando así nuevas composiciones.

En las prácticas AMV, por ejemplo, los participantes graban una serie de animación y luego editan el vídeo para sincronizarla con canciones (véase AnimeMusicVideos.org). Lessig presenta la práctica del remix digital como una práctica de creatividad cultural comparable a la escritura creativa tradicionalmente utilizada en las escuelas norteamericanas. Lessig explica la lógica de esta escritura creativa con la siguiente comparación:

Lees el libro de Hemingway, "*Por quién doblan las campanas*", lees "*Suave es la noche*" de F. Scott Fitzgerald, y seguidamente eliges fragmentos de cada uno de ellos y los intercalas de manera ordenada en un ejercicio. La escritura creativa consiste en identificar fragmentos y entrelazarlos y, por ende, la enseñanza de la escritura supone partir de la selección de fragmentos y su posterior combinación como una modalidad de trabajo creativo [...] Y en esta práctica de escritura tenemos una manera muy particular de pensar sobre la forma de aprender a escribir. Aprendemos a escribir de forma sencilla, practicando. Nuestra alfabetización surge a través de la práctica de la escritura, la escritura significa tomar estos objetos diferentes y crear algo nuevo con ellos.

(Lessig 2005: sin paginar)

Sin embargo, mientras que la práctica de la escritura creativa convencional descrita por Lessig no infringe los derechos de autor, la remezcla digital lo hace a menudo — y los profesionales se enfrentan al riesgo de demandas judiciales. No obstante, como afirma Lessig (en entrevista con Koman 2005: sin paginar), la remezcla digital como práctica de creatividad cultural es un tipo de escritura. También señala que los nuevos medios digitales están cambiando el sentido de la escritura. La remezcla digital, independientemente de cómo sea y los medios que utilice, “representa lo que es la escritura a principios del siglo XXI” (ibid.). Según Lessig (2008: 82), supone trabajar con recursos distintos pero “es la misma actividad que la realizada [en el pasado] con palabras”. (2008: 82). Ahora, sin embargo:

No son sólo las palabras, sino... las imágenes, las películas y la música. Las tecnologías que facilitamos a nuestros hijos les otorgan capacidades creativas que nosotros nunca tuvimos. Les hemos dado un mundo más allá de las palabras. Este mundo es parte de lo que he llamado cultura RW [read / write – leer / escribir] como prolongación de lo que siempre ha sido parte de la cultura RW: la alfabetización del texto. La novedad reside en la posibilidad de adentrarse y crear, en calidad de amateurs, en contextos que hasta hace bien poco eran dominios exclusivos de los expertos.

(Ibíd., 108)

Lessig hace otras dos observaciones cruciales acerca del nuevo tipo de escritura. En primer lugar, sostiene que los jóvenes de hoy llegan a conocer el mundo que les rodea "jugando con las

expresiones que su entorno les proporciona del mismo modo que hicimos las generaciones anteriores jugando con las palabras” (Lessig, 2005: sin paginar). Lessig plantea a su vez que la nueva escritura necesita las mismas libertades que tuvo la escritura en los siglos XVIII, XIX y XX. También señala que para entender adecuadamente el funcionamiento de la nueva escritura, su enseñanza y práctica requieren de unas libertades actualmente proscritas. Por tanto, las capacidades facilitadoras asociadas a las herramientas digitales basadas en la ontología del código digital son, en las condiciones legislativas actuales, un arma de doble filo. Por un lado, permiten “democratizar cierto proceso creativo” (Lessig, 2005: 143) y, por otro lado, su propia naturaleza conlleva que el ejercicio de este potencial democratizador ponga a quienes lo ejercen en riesgo ante la aplicación de las leyes de copyright. Lessig propone que la ley debe cambiar para salvaguardar el “procomún creativo” al cual todos podemos recurrir y ayudar a mantener, y nosotros secundamos totalmente su propuesta.

El “nuevo ethos”

Cada vez son más las personas que se suman a las nuevas alfabetizaciones (y que invierten una cantidad increíble de tiempo y energía en ellas) que difieren en gran medida de los principales modelos culturales de la era moderna (y en particular de la alfabetización tradicional enseñada en las escuelas). Los análisis de Jim Gee (por ejemplo, 2004) sobre “aprendizajes en espacios de afinidad” - o lo que John Seely Brown y Richard Adler (2008) denominan aprendizaje social—recogen en buena medida la “naturaleza” de esta diferencia. Aunque nuestro interés va más allá del aprendizaje *per se*, las principales características de estos espacios de afinidad que facilitan el aprendizaje forman parte del mismo *ethos* de las nuevas alfabetizaciones, tal y como son experimentadas normalmente por la gente que participa en ellas. En este sentido, Gee describe los espacios de afinidad como:

Espacios (físicos y virtuales) especialmente diseñados y contruidos para agregar a las personas que están unidas ... por un interés o causa común ... [Por ejemplo los] muchos sitios web y publicaciones dedicadas a crear un espacio social [por ejemplo, el videojuego “Rise of Nations”] en el que las personas pueden asociarse con otros para compartir y adquirir conocimientos que se distribuyen entre personas, lugares, y sitios de Internet con diferentes modalidades (revistas, chats, guías, grabaciones)

(Gee, 2004: 9, 73)

Los espacios de afinidad crean instancias de participación, colaboración, distribución y dispersión de la experiencia y la relación (ibid., cap. 6). Estas características son parte integral del “*ethos*” de las “nuevas” alfabetizaciones.

DE LA WEB 1.0 A LA WEB 2.0

Para comprender la importancia del nuevo *ethos* en las nuevas alfabetizaciones, necesitamos entender el modo en que los diferentes énfasis, prioridades y valores integrales del segundo paradigma social esbozado previamente, han llegado a influir en la arquitectura misma de la Red desde finales de los años 90. El “nuevo” capitalismo “instituyó” valores de colaboración, experiencia distribuida, inteligencia colectiva, comunidades de prácticas, orientación de equipo y cosas similares en las prácticas laborales – y, por ende, en la estructura misma del orden social – de muchos de los puestos de trabajo actuales. De manera similar, muchas organizaciones pioneras, empresas e individuos que se guían por esos mismos valores, podrían ser considerados como los responsables del desarrollo de una arquitectura de red que soporta prácticas sociales de muchos tipos y en muchos ámbitos de la vida cotidiana. El cambio en la arquitectura de la web expresada a través de la conocida distinción entre la Web 1.0 y la Web 2.0 puede ser visto como un ejemplo concreto de la tendencia a pensar, a actuar y a organizar nuestra vida cotidiana de otra manera – particularmente en la generación de alfabetizaciones – en torno a valores centrales del paradigma emergente.

A pesar de que el término “Web 2.0” fuera acuñado con anterioridad a la conferencia impartida por O’Reilly “Media Web 2.0” en 2004, sería esta conferencia y el posterior desarrollo de las ideas de Tim O’Reilly (2005) acerca de los diferentes modelos de negocio y los principios de diseño web de la Web 1.0 y Web 2.0, lo que permitiría situar a la “Web 2.0” en el mapa. O’Reilly traza los orígenes de la distinción entre la Web 1.0 y Web 2.0 en los debates que surgen a raíz del crash de las puntocom en 2001, incluyendo la identificación de los rasgos comunes de las empresas que sobrevivieron a la crisis. Las discusiones iniciales empezaron asignando ejemplos de aplicaciones y enfoques respecto a Internet, ya sea a una lista de la Web 1.0 o una lista de la Web 2.0, y el análisis de sus características distintivas más importantes. A través de ejemplos como la diferencia entre Netscape y Google, y entre Britannica Online y Wikipedia, los analistas se centraron en tres aspectos distintivos fundamentales. El primero planteaba las diferencias

entre los paquetes de software que operan en las aplicaciones de escritorio y el software que se construye y opera en la Web. El segundo versaba sobre los principales productos y servicios web (paquetes) consumidos por los usuarios y aquellos que permiten y fomentan nuevas formas de interacción entre productores y consumidores, propietarios y usuarios. El tercero tenía que ver con los modelos de negocio, entre los que recurrían a los contenidos web para poner el producto a disposición de los consumidores, y los que recurrían a aplicaciones de software interactivo en la web para que los usuarios participaran en la creación o elaboración del producto. En el modelo de negocio de la Web 1.0, los productores crean el producto y lo ponen a disposición del usuario. Por el contrario, en el modelo de negocio Web 2.0, los clientes o usuarios ayudan a construir el negocio para el "propietario", utilizando el software para generar contenidos — ideas, datos, textos, imágenes, contenido de vídeo, etc.— que crean valor, y este valor, a su vez, genera beneficios para el "dueño" del negocio. La clave de este modelo de negocio es el concepto de "impulso" o "lanzamiento" (*leverage*).

Configuraciones de la competencia del "nuevo ethos"

Llegados a este punto necesitamos establecer algunas distinciones en torno a la idea de "nuevo *ethos*". Empezamos hablando de un paradigma ascendente que refleja una manera diferente de pensar sobre las personas, las prácticas y los procesos y fenómenos sociales. También señalábamos que durante las últimas décadas, la actividad económica – el trabajo – ha sido re-definida y re-estructurada a partir de nuevos valores de participación y colaboración, propios de los sistemas distribuidos (de conocimientos, de inteligencia, de orientación de equipo). Señalábamos que el "nuevo" capitalismo persigue formas distintas de identificar a los trabajadores y dotarles de nuevas identidades, así como nuevas formas de organizar sus actividades (roles, relaciones, funciones), con el fin de mejorar la viabilidad económica de las empresas y las burocracias (Gee y otros 1996). Esto implicaba la adopción de nuevo punto de vista en un esquema ya existente – una nueva manera de crear valor económico / beneficio / capital acumulado / eficiencia a través del "impulso" (*leverage*), dentro de un proceso de persuasión de los empleados, que se ven abocados a asumir nuevas identidades como miembros de una "comunidad", en lugar de como individuos que acaban de entrar a trabajar en ese lugar, para ese jefe o para esa empresa. El fin

del juego sigue siendo más o menos el mismo, pero ahora se juega bajo un nuevo tipo de *ethos*: afiliados que colaboran entre sí en una misión compartida.

Hemos descrito a su vez cómo este tipo de modelo de negocio y *ethos* en lo que respecta a Internet fue etiquetado como Web 2.0., entendida como una nueva arquitectura interactiva mediante la cual las empresas podrían acumular valor mediante la creación de las condiciones y prácticas de alfabetización, donde los usuarios generan un valor que las empresas / propietarios del sitio puede aprovechar. Este es, básicamente, el modelo de negocio de la Web 2.0. Al mismo tiempo, la arquitectura de apoyo de este modelo de negocio representa un cambio en el *ethos* propio del modelo de emisión unidireccional de lo que *a posteriori* se llamó la Web 1.0. Hemos descrito este proceso de cambio a través de la exposición secuencial de una serie de ejemplos seleccionados, tratando de cambiar el enfoque en las colaboraciones mediadas por la web y las distribuciones basadas en la interactividad acumulada de los usuarios en provecho de la viabilidad económica de un proyecto, por un enfoque que enfatice las impresionantes potencialidades de la Web 2.0 como plataforma interactiva que permite la expresión de *afinidades* sociales. Esta expresión de afinidades promueve, a través de la participación y colaboración, el establecimiento de relaciones basadas en intereses comunes, y contribuye a la construcción colectiva de una identidad común y al desarrollo de un sentido de pertenencia al grupo sobre la base de esa afinidad.

Los ejemplos utilizados remiten a *configuraciones* bastante diferentes dentro de un mismo *ethos*, en sentido amplio; configuraciones variadas de colaboración, participación, experiencia compartida y similares. Cabría plantear que en este caso sería mejor hablar de *ethos* diferentes en lugar de aspectos distinto de un *ethos* integral. Nosotros preferimos pensar en configuraciones diferentes porque que creemos que la propiedad de lo "nuevo" está vinculado a un cambio de paradigma general. Lo principal, sin embargo, es destacar lo que está en juego, y considerar cómo dichos cambios condicionan nuestra comprensión de la naturaleza y el alcance de las nuevas alfabetizaciones. Un buen lugar para comenzar es la siguiente declaración de Henry Jenkins (2010: 238-9):

Prefiero mantener la distinción entre culturas participativas, las cuales pueden o no estar comprometidas con portales comerciales, y la web 2.0, que se refiere específicamente a un conjunto de prácticas comerciales que tratan de captar y aprovechar las energías creativas y las inteligencias colectivas de sus usuarios. La Web 2.0 no es una teoría de la pedagogía sino un modelo de negocio. A diferencia de proyectos como la Wikipedia, que han surgido de organizaciones sin ánimo de lucro, el movimiento Open Courseware de las instituciones educativas, y el movimiento de Software Libre de militancias voluntarias y no remuneradas y las empresas de la Web 2.0 todos ellos siguen un imperativo comercial, por mucho que también logren facilitar las necesidades e intereses de su base de consumidores. Cuanto más tiempo pasamos interactuando con Facebook, YouTube o LiveJournal, más evidentes son las brechas reales existentes entre los intereses de la administración y los consumidores. Los teóricos académicos (Terranova, 2004; Green y Jenkins, 2009) han aportado críticas convincentes de lo que ellos describen como el "trabajo libre" proporcionado por aquellos que optan por contribuir con su tiempo y esfuerzo a la creación de contenido que puede ser compartido a través de la Ceb, y al mismo tiempo los consumidores y aficionados han reaccionado ante los cambios en los términos del servicio que devaluaban sus contribuciones, o han reclamado la propiedad sobre el contenido que producían como usuarios. Muchos sitios Web 2.0 proporcionan menos información y orientación que los ofrecidos por las formas más populares de la cultura participativa. A pesar de una retórica de la colaboración y comunidad, a menudo conciben a sus usuarios como individuos autónomos cuya principal relación tiene lugar con la empresa que les proporciona los servicios y no la que se pueda generar entre los propios usuarios.

'Propietario', 'proyectivo' y formas 'participativas' del nuevo ethos

En un primer nivel podemos distinguir formas o modalidades de colaboración, participación y distribución que son, respectivamente, de naturaleza más o menos "propietaria", "proyectiva", y "participativa". Por "propietaria" nos referimos a aquellos casos en los cuales interviene algún tipo de propiedad que acumula valor para alguna de las partes implicadas, pero no para otras. Este sería el caso de la búsqueda en Internet en la que se consolida el predominio de Google, que atrae de forma desproporcionada los ingresos de publicidad en Internet. También podría ser el caso de la escritura de reseñas y la asignación de puntuaciones en Amazon, donde la base de datos bibliográfica, las calificaciones y los sistemas de revisión, recomendaciones atraen a la gente a su sitio. Lo mismo sucede con la participación en Facebook, las contribuciones a YouTube, y el uso de muchos otros servicios en red. Por supuesto, en estos casos existe una suerte de solución de compromiso, una cierta reciprocidad entre usuarios y propietarios de la plataforma. Nos beneficiamos de potentes herramientas de búsqueda y las compañías responsables a cambio consiguen de nosotros un valor agregado a través de su uso; podemos expresar nuestra opinión

sobre los productos, expresar nuestras preferencias, desarrollar nuestras competencias como revisores-evaluadores, construir un perfil de opinión y curricular, construir una identidad en línea, etc., y ellos, por su parte, obtienen el valor agregado de todo ello. Hay un doble flujo de beneficios, pero esta reciprocidad puede ser "injusta" e incluso, en muchos casos, puede ser considerada como una forma de "explotación". Al menos, los usuarios deberían ser conscientes de hasta qué punto, de qué forma y cuándo se implican en formas propietarias de colaboración y participación, y hacer sus propias valoraciones y "cálculos" morales.

Las formas *proyectivas* del nuevo *ethos* se dan cuando las personas que participan en espacios de afinidad con la principal motivación de crear algún "artefacto" (imagen, vídeo, etc.) para cumplir con un propósito personal (o conjunto), más que motivados por el objetivo del incrementar su afinidad, o de mejorar la comunidad online o el grupo de *fans*, es lo que Jenkins llama "empresas colaborativas entre públicos en red" (Jenkins, 2010: 233). Un ejemplo típico de este uso proyectivo (personal) podría ser cuando una persona quiere "retratar" y "escenificar" su aniversario de bodas como si fuera un vídeo musical, y para ello recurre a webs de vídeos musicales. Esta persona puede dedicar una considerable cantidad de tiempo conectado, en busca de consejos, mirando las producciones de otra gente, votando o marcando como "favoritos" algunos de ellos, participando en los comentarios, pidiendo ayuda o respondiendo las peticiones de ayuda de otros usuarios, e incluso, publicando sus propias creaciones – y todo esto sucede a partir del momento en que decide producir una obra (artefacto) de cierta calidad. Sin embargo esta actividad puede prolongarse en el tiempo y llegar a producir, de forma regular y cada vez más sofisticada, varias ediciones de vídeos de eventos familiares o personales. Los patrones de contribución e interacción que se producen a partir de esta motivación personal suelen diferenciarse de los que surgen, por ejemplo, entre los *fans* de grupos o géneros musicales.

Las formas *participativas* del nuevo *ethos* se entienden a través de la diferencia entre producir una obra a partir de una motivación de expresión personal o particular, y hacerlo con la intención de "desarrollar un espacio compartido en el que, por ejemplo, los usuarios comenten su interés por Severus Snape⁷, o donde los miembros de la iglesia puedan crear grupos de oración, o donde los amantes del cómic puedan entrevistar a escritores y artistas" (Jenkins, 2010: 234). En otras palabras, la participación, la colaboración y los sistemas distribuidos de habili-

⁷N. del T.: Severus Snape es un personaje ficticio de la serie de *Harry Potter*:
http://es.wikipedia.org/wiki/Severus_Snape

dades, conocimiento / sabiduría / inteligencia y producción cultural asumen formas participativas dentro de comunidades y redes de intereses o afinidades comunes que, por sus características, se pueden relacionar con los conceptos actuales de "participación en espacios de afinidad" (Gee, 2004), "culturas participativas" (Jenkins *et al.*, 2006), y "comunidades de práctica" (Lave y Wenger, 1991). Estos términos son ampliamente utilizados para captar la idea de que existen redes y comunidades de intereses compartidos donde la gente se asocia, se afilia e interactúa en diversos tipos de "empresas colectivas" (Jenkins, 2010: 233), con el fin de profundizar tanto como deseen en sus gustos e intereses compartidos. Esta actividad implica construir, buscar recursos y mantener colectivamente espacios de interacción, ya sea cara a cara o de forma virtual, y donde los participantes aportan y utilizan los recursos y medios disponibles para perfeccionar y promocionar identidades basadas en sus intereses, y todo ello como parte de una actividad compartida. Los participantes juegan diversos roles y aprenden mutuamente "en el proceso de trabajar juntos para lograr objetivos comunes". Desde la perspectiva de la alfabetización en los nuevos media, Jenkins y sus colegas (2006: 3) definen la cultura participativa en términos de entornos y prácticas sociales en los que hay

relativamente pocos impedimentos para la expresión artística y el compromiso cívico, un fuerte apoyo para crear y compartir creaciones propias, y cierto modo de "tutoría" informal mediante la cual el conocimiento de los más experimentados se transmite a los novatos. Una cultura de la participación es también aquella en la que los miembros creen que sus contribuciones importan, y sienten un cierto grado de conexión social con el resto.

(Jenkins *et al.*, 2006: 3.)

El rango de posibilidades de las configuraciones *participativas* suele ser mayor, al tiempo que sus prioridades son muy diferentes de las que encontramos en los proyectos de una naturaleza *propietaria* o *proyectiva*. Esto es así porque los miembros de culturas participativas están involucrados en la construcción y dotación integral de los recursos de los sistemas y redes para el desarrollo y la promoción de sus identidades (formas de hacer y ser creativo), es decir, forman parte de los procesos mismos de fomento de estas identidades. Están construyendo y desarrollando colectivamente las condiciones y el terreno para desarrollar sus intereses o inquietudes, como si se tratara de "empresa en sí misma", a diferencia de la participación en "la empresa de otros" (participación *propietaria*), y a diferencia también de la colaboración para llevar a cabo "empresas o proyectos individuales" (*proyectivos*) para cumplir metas personales, para las que

no hay una necesidad de inversión en la promoción de la comunidad, las redes, o los espacios de afinidad.

Lawrence Eng ofrece una visión esclarecedora del espíritu de la cultura participativa en *The Sasami Appreciation Society* (Capcorphq.com/SAS.html#Sasami). A mediados de la década de 1990, cuando Eng estudiaba en la Universidad de Cornell en los EE.UU y siendo miembro del Club de Animación Japonesa de la universidad, quedó cautivado por la "más linda, chica anime⁸ de pelo azul que jamás había visto" (la página web ya no está disponible). Se trataba de Sasami, un personaje del anime *Tenchi Muyo*: "[E]speraba con anhelo cada número de TM y nunca me decepcionaba, por lo que mi devoción hacia Sasami no hizo más que aumentar". En la red encontró a un alma gemela con la que comenzó a construir el Club de Fans de Sasami, con la misión de "difundir la apreciación por Sasami de todas las maneras posibles, en la red y por cualquier otro canal". ¿Por qué? Es muy sencillo, "es nuestra devoción a Sasami... Estamos volcados en conseguir la admiración que ella se merece".

En su relato de las prácticas de alfabetización en la comunidad de *fans* del anime y el manga, Mizuko Ito (2005a) identifica este espíritu como la base de la cultura *otaku*. Ella habla de los *otakus* del anime como de "expertos de los media" y "activistas prosumidores" buscadores de cultura anime y manga, que organizan sus vidas sociales alrededor de la visualización, interpretación y remezcla de estas obras de arte" (ibid.: sin paginar). Incluso podemos decir que estos aficionados invierten tiempo y energía en habilitar espacios tanto para ellos mismos como para los demás.

Traducen y subtitulan todas las obras de anime importantes, crean sitios web con cientos y miles de miembros, están en contacto veinticuatro horas al día en cientos de canales de IRC, y crean fanfiction, fanart y vídeos musicales de anime que reinterpretan las obras originales, a veces de formas brillantemente creativas y, a menudo, generan subversivos marcos de referencia alternativos... Para satisfacer sus obsesiones por los media, los otaku adquieren avanzados niveles en conocimiento de lenguas extranjeras, así como avanzados conocimientos en producción de guiones, edición, animación, dibujo y escritura. Se movilizan socialmente para crear sus propias comunidades de interés y grupos de trabajo para participar en la producción de medios de colaboración y distribución. Los otaku utilizan los medios audiovisuales como materia prima para la elaboración de sus propias identidades, y como la nueva moneda del reino de sus redes sociales. El consumo intensivo y la reinterpretación de los media

⁸N. del T.: El "anime" es un tipo de dibujo animado japonés, <http://es.wikipedia.org/wiki/Anime>

profesionales es un paso necesario hacia el análisis crítico de esos media y la producción de medios alternativos.

(ibíd.)

Antes de poner en conjunto los puntos tratados en este artículo en un esquema de nuevas alfabetizaciones, resulta importante remarcar tres breves cuestiones con respecto a la participación y colaboración en relación con el "nuevo *ethos*" y la web interactiva.

En primer lugar, lo que entendemos como nuevo *ethos*, en particular las formas "participativas" de la cultura creativa que lo definen, no se originaron en Internet, tampoco de la Web 2.0 (Jenkins traza las culturas de los medios participativos desde el siglo XIX). El punto clave aquí es que la naturaleza y posibilidades de las culturas participativas están contingentemente relacionadas con varios factores – incluyendo los factores *tecnológicos* – que conducen a la interacción, el intercambio, la creación de redes y relaciones y así sucesivamente. El hecho más impresionante es que la web interactiva ha ampliado las posibilidades de la cultura participativa en una forma alucinante y en una escala cada vez mayor. Por otra parte, varios tipos de nuevas competencias surgen y evolucionan, y van siendo utilizadas en el curso de la construcción, dotación de recursos y compromiso con esta cultura participativa.

En segundo lugar, mientras que hemos distinguido entre las configuraciones propietarias, proyectivas, y participativas del "nuevo *ethos*", hay que señalar que no se trata de formas "puras", o de modos mutuamente excluyentes, sino que de formas que se superponen constantemente. La participación en grupos de afinidad en los que se requiere aprender nuevas competencias y formas de alfabetización, permite que los participantes fluctúen inevitablemente entre estos tipos ideales – al igual que uno se mueve a través de los modos instrumental / intrínseco, comercial / de subsistencia, valor de cambio / valor de uso, dentro de actividades tales como la jardinería o el ir de compras, el arte culinario o la decoración del hogar.

En tercer lugar, los principios básicos de la participación y la colaboración dentro de los tipos de prácticas sociales que se discuten aquí son, por así decirlo, de muchas "formas y tamaños". Por ejemplo, la "participación" y "colaboración" involucradas en Google cuando se utilizan herramientas de búsqueda suele ser tácita – si no inconsciente – en su mayor parte. No buscamos con el fin de colaborar y rara vez somos conscientes de ello. Por el contrario, cuando alguien invierte el tipo de esfuerzo descrito por Eng y Ito, o por Black (2008) en sus descrip-

ciones de la interacción entre lectores de *fanfiction*, la colaboración es absolutamente activa y consciente. Las colaboraciones pueden ser más o menos específicas – por ejemplo, responder a peticiones particulares en busca de ayuda, información o consejo – o más o menos "difusas", "genéricas", o anónimas – por ejemplo, tan solo subiendo la información “por si acaso” puede ser útil a alguien en alguna ocasión. Las instancias de participación pueden ser tan "pequeñas" como dar una valoración o hacer un “retweet”. El modo de participación más utilizado por alguien puede ser (simplemente) la evaluación de vídeos en un sitio o comentar los *posts* de un blog. La participación puede ser "periférica" durante largos períodos hasta que uno se siente bien informado o con la suficiente confianza como para asumir prácticas de participación más elaboradas. La cuestión que nos planteamos en este sentido es que términos como "participación", "colaboración", "experiencia distribuida", y otros aspectos del nuevo *ethos* puedan llevarse más allá del nivel del eslogan y el cliché, para que sirvan como categorías descriptivas, teóricas y analíticas que nos ayuden en nuestra comprensión de las nuevas alfabetizaciones. Con ese objetivo hemos planteado este tipo de distinciones, reconociendo que existen diferentes grados, tipos y niveles de participación en cualquiera de estos tres modos de expresión del nuevo *ethos*.

Conclusiones:

los casos paradigmáticos y periféricos de las “nuevas” alfabetizaciones

Una descripción conceptual “pura” de las “nuevas” alfabetizaciones o de las “alfabetizaciones” resulta imposible, inviable. Los intereses en juego en torno a diferentes puntos de vista indican que estos conceptos son “esencialmente controvertidos” (Gallie, 1956). Sin embargo, siempre se puede argumentar a favor de la perspectiva preferida siendo, en nuestro caso, aquella que distingue entre nuevas alfabetizaciones paradigmáticas (y prominentes) y casos más periféricos, menos destacados o completos. Hemos planteado que los casos *paradigmáticos* de nuevas alfabetizaciones incluyen nuevas técnicas y *ethos*, entendidos estos como prácticas. Bajo las condiciones actuales y futuras, el fracaso de las prácticas de “participación” y “transparencia”, así como los vacíos “éticos” definidos por Jenkins y sus colegas (Jenkins et al, 2006), pueden conducir a un incumplimiento grave del compromiso con los valores democráticos. Comenzar a definir estos vacíos éticos presupone reconocer la importancia de integrar en un marco común el

nuevo *ethos* y las nuevas técnicas. Además, somos de la opinión que cuanto más se acerque el nuevo *ethos* a las diversas formas de participación, colaboración, intercambio y distribución de conocimiento y autoría que definen las “culturas participativas” (ibid.), más novedosas resultarán estas “nuevas alfabetizaciones”. Lo anterior implica adoptar una postura basada en el ideal de aprendizaje social la cual es menospreciada por los actuales acuerdos educativos, y por las estructuras sociales más amplias, así como por parte de los principios que los avalan y sustentan (entre los que se incluye la necesidad de credenciales, la asignación diferencial de recompensas escasas, la fabricación de productos de consumo y las relaciones de propiedad y autoría). Consideramos que los casos paradigmáticos de las nuevas alfabetizaciones se enfrentan a las estructuras y relaciones sociales establecidas porque representan valores más progresistas o “mejores”. Son prácticas más inclusivas, más igualitarias, más responsables con las necesidades, los intereses y las satisfacciones humanas, y representan el ideal del pueblo trabajando unido por el beneficio colectivo, en vez de poner a unos en contra de otros en base al mantenimiento de acuerdos sociales que dividen radicalmente a las personas de acuerdo a criterios de éxito, estatus, riqueza y privilegios.

Al mismo tiempo, sin embargo, es necesario reconocer hasta qué punto el tipo de aprendizaje ideal presagiado por nuestro segundo paradigma y defendido por diferentes teóricos socioculturales y de los nuevos medios, puede seguir su curso con independencia de “las nuevas técnicas”, centrándose exclusivamente en el nuevo *ethos* – aunque “lo ideal sea tener en cuenta ambos” (Jenkins 2010: 241). En este sentido, las nuevas técnicas pueden ser, y normalmente son, introducidas en las aulas sin afectar en lo más mínimo, ni cuestionar, el *status quo* de la cultura educativa hegemónica (Cuban 2003; Lankshear and Knobel 2006, Cap 2; Jenkins 2010). Sin embargo, es imposible comprometerse en el aprendizaje de una cultura participativa sin reconocer cómo este modelo de aprendizaje desafía “el contexto cultural que rodea a la educación formal contemporánea” (Jenkins, 2010: 241).

Bibliografía

- BLACK, R. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction*. New York: Peter Lang.
- BROWN, J. S. and ADLER, R. (2008). Minds on fire: open education, the long tail and Learning 2.0. *Educause Review*, January/February: 17–32.
- COPE, B., KALANTZIS, M. and LANKSHEAR, C. (2005). *A contemporary project: an interview*. *E-Learning*, 22: 192–207. [Consultado el 5 de diciembre de 2010]. Disponible en: http://www.wwwords.co.uk/elea/content/pdfs/2/issue2_2.asp#7
- CUBAN, L. (2003). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DRUCKER, P. (1993). *Post-capitalist Society*. New York: Harper.
- GALLIE, W. B. (1956). *Essentially contested concepts*. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56: 167–98.
- GEE, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. London: Routledge.
- GEE, J. P., HULL, G. and LANKSHEAR, C. (1996). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Sydney: Allen and Unwin.
- GREEN, J. and JENKINS, H. (2009). “The moral economy of Web 2.0: audience research and convergence culture”. En J. Holt and A. Perren eds *Media Industries: History, Theory and Methods*. New York: Wiley-Blackwell, pp. 213–25.
- HAGEL, J. and BROWN, J.S. (2005). *From push to pull: emerging models for mobilizing resources*. Unpublished working paper, October. Disponible en: <http://edgeperspectives.com> [Consultado el 21 de enero de 2010].
- ITO, M. (2005a). “Personal, portable, pedestrian: lessons from Japanese mobile phone use” *Japan Focus*, 30 October. Disponible en: <http://www.japanfocus.org/article.asp?id=434> [Consultado el 16 de febrero de 2006].
- JENKINS, H. “Afterword”. En M. Knobel and C. Lankshear eds (2010). *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang, pp. 231–53.
- JENKINS, H., with R. PURUSHOTMA, K. CLINTON, M. WEIGEL and A. ROBISON. (2006). *Confronting the Challenge of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Occasional Paper. Boston, MA: MIT/MacArthur Foundation.

- KNOBEL, M. and LANKSHEAR, C. (2007). "Online memes, affinities and cultural production". En M. Knobel and C. Lankshear eds *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, pp. 199–227.
- KNOBEL, M. and LANKSHEAR, C. (2008). "Digital literacy and participation in online social networking spaces". En C. Lankshear and M. Knobel eds *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang, pp. 249–78.
- KOMAN, R. (2005). *Remixing culture: an interview with Lawrence Lessig*. Disponible en: <http://oreillynet.com/pub/a/policy/2005/02/24/lessig.html> [Consultado el 22 de abril de 2006].
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning, 2nd edition*. Maidenhead: Open University Press
- LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. (2011). *New Literacies Third edition*. McGraw Hill. Open University Press.
- LAVE, J. and WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LESSIG, L. (2004). *Free Culture: How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. New York: Penguin.
- LESSIG, L. (2005). Re:Mix:Me. Plenary address to the annual Network for IT-Research and Competence in *Education ITU conference*, Oslo, Norway. October.
- LESSIG, L. (2008). *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. New York: The Penguin Press.
- O'REILLY, T. (2005). *What is Web 2.0?: Design patterns and business models for the next generation of software*. [Consultado el 4 de abril de 2006]. Disponible en : <<http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>
- REICH, R. (1992). *The Work of Nations: Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage.
- SHAMBURG, C. (2010). "DIY podcasting in education". En M. Knobel and C. Lankshear eds *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang, pp. 51–75.
- TERRANOVA, T. (2004). *Network Culture: Politics for the Information Age*. London: Pluto Press.
- THOMAS, A. and TUFANO, N. (2010). "Stop motion animation". En M. KNOBEL and C. LANKSHEAR eds *DIY Media: Creating, Sharing and Learning with New Technologies*. New York: Peter Lang, pp. 161–83.