



Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas - FLACSO, Argentina

www.prigepp.org // www.catunescomujer.org

***ENFOCANDO LAS TIC CON
LENTES DE GÉNERO:***

***Instantáneas de un proceso en
construcción***

Esta publicación forma parte de la serie *Sinergias – Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina*.

Directora del Área: Gloria Bonder
Coordinación editorial: Pedro Di Pietro
Coordinación operativa: Aileen Allen

Para citar utilizar la siguiente referencia bibliográfica:

Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2013): *Enfocando las TIC con lentes de género: Instantáneas de un proceso en construcción*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 3. [en línea]

Edita: Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO, Argentina

Junio 2014

Buenos Aires, Argentina

Índice

<u>Prefacio por Gloria Bonder y Pedro Di Pietro</u>	4
<u>A modo de prólogo. Encuentros con las TIC: Apuestas, experiencias y nuevos retos para los Estudios de Género</u>	
Gloria Bonder	6
<u>Los y las jóvenes en la Sociedad de la Información y del Conocimiento desde la perspectiva de género: nuevas oportunidades para los estudios en juventud</u>	13
Anabella Benedetti.....	
<u>Chicas Bondi: del viaje privado a la agenda pública</u>	26
Melania Zilic.....	
<u>Cibercomunidades de mujeres: Transformaciones en el espacio global</u>	36
Paula Magariños	
<u>La influencia de las tecnologías de información y comunicación sobre la identidad cultural de mujeres judías ortodoxas en Buenos Aires - ciudad global: Nuevo diálogo entre ortodoxia y feminismo</u>	45
Maia Grimberg.....	
<u>El uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en las mujeres indígenas en los Altos de Chiapas</u>	
Verónica López Pérez.....	56
<u>Recrear la relación entre género, TIC y educación: desafíos a la imaginación y a las prácticas</u>	
Verónica Perosi.....	66

PREFACIO A DOS VOCES

Con este ejemplar continuamos la serie de trabajos monográficos de *SinerGias*, la publicación online del Área de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), Argentina.

Fundada en el 2001, el Área ha desarrollado una intensa labor de formación de posgrado, investigación e incidencia en la planificación, gestión y evaluación de políticas públicas en la Región a través de dos programas centrales: [PRIGEPP](#) (Diplomado y Maestría en Género, Sociedad y Políticas) y la [Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina](#).

Durante estos años nuestros docentes, investigadores/as, conferencistas y estudiantes provenientes de muy diversos países, instituciones y disciplinas, han generado conocimientos novedosos y atentos a las transformaciones socio-económicas, políticas y culturales del contexto nacional y regional; aportando a la interpretación de temas significativos en el plano teórico, metodológico y de formulación de políticas de igualdad/equidad de género.

SinerGias pone en valor este trabajo creativo inaugurando un canal para compartirlo con personas, grupos e instituciones interesados/as en enriquecer un campo de conocimientos y prácticas que se caracteriza por su apertura a una multiplicidad de enfoques y la constante problematización, innovación y experimentación de cara a comprender y transformar las desigualdades de género.

Gloria Bonder
Directora del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas - PRIGEPP
Área Género Sociedad y Políticas
FLACSO Argentina

Los trabajos monográficos que se combinan en *SinerGias* resultan de una constelación de diálogos que caracteriza el “modo de ser y hacer” de PRIGEPP. En ese marco, la tarea de coordinación editorial requiere seguir los trazos que vinculan a cada pieza dentro de esta sinergia. El desafío compartido con los/as autores fue doble: por un lado, retratar con la mayor fidelidad las claves más fructíferas de las conversaciones que mantuvimos para enriquecer sus producciones y, por otro, editar un volumen que expresa una mixtura de aportes de un equipo editor¹.

La serie de trabajos monográficos de *SinerGias* está signada por un espíritu renovador, no sólo en lo referente a poner en circulación un pensamiento crítico en el tema en cuestión sino también a pensar en su traducción geopolítica. Si bien la tarea de edición implicó realizar cortes disciplinares o temáticos, lo que prima en los fundamentos de este proyecto es una intencionalidad dialógica.

Parte de la misión de PRIGEPP consiste en imaginar y poner en circulación un proceso formativo innovador por sus contenidos y pedagogía, lo que se complementa con el valor dado a la reconfiguración de voces que, en su entrecruzamiento, expanden los registros de la conversación, de lo local e interpersonal hasta lo regional y transnacional.

En este número se entretajan las experiencias, saberes y posicionalidades de egresados/as de PRIGEPP que continúan creando conocimiento y transformación desde diversos roles y adscripciones (activistas, profesionales del mundo académico, consultores/as, y miembros de organizaciones de la sociedad civil y de comunidades de base). Sus voces se han ido modulando en una malla extensa de solidaridades epistémicas y políticas, cultivando de ese modo una práctica que distingue a la comunidad PRIGEPP.

SinerGias es también una invitación a que sus sucesivos números resuenen en sus lectores y den lugar a nuevas y siempre inacabadas conversaciones que mantienen viva nuestra conciencia crítica sobre el orden de género, sus diversas manifestaciones, y los horizontes políticos y epistémicos que orientan su transformación.

Pedro Di Pietro- Coordinador Editorial
Miembro – Área Género, Sociedad y Políticas / FLACSO – PRIGEPP
Profesor Visitante, Departamento de Estudios Étnicos, Universidad de California, Berkeley

¹ Aileen Allen, Coordinadora General de esta serie.

A modo de prólogo

Encuentros con las TIC: Apuestas, experiencias y nuevos retos para los Estudios de Género

Por Gloria Bonder²

La vinculación entre la formación en Estudios de Género y el uso de las tecnologías de información y comunicación para ese fin tiene una larga historia y, podríamos decir, una "prehistoria", en la creación de PRIGEPP y su desarrollo.

Este Programa se gesta en 1997 cuando planificamos y presentamos, con más audacia e intuición que certezas, una propuesta para la Unión Europea solicitando apoyo financiero para la realización de un Diplomado de modalidad virtual en Género y Políticas Públicas.

En ese momento se sabía muy poco sobre los distintos dispositivos y aplicaciones tecnológicas que estaban emergiendo, y cómo podrían ser utilizados en el campo educativo. Tampoco era motivo de debate académico, al menos en América Latina, el sentido o los motivos para incluir las TIC en la educación, ni los cambios que podrían suscitarse en los procesos pedagógicos, en el papel del docente, en la experiencia del estudiantado y en los resultados de los aprendizajes; y menos aún se pensaba en la aplicación de las TIC a la educación superior.

Las conversaciones con algunos pocos colegas interesados en estos temas en ese entonces, tendían a deslizarse hacia presunciones que decían más de los imaginarios, tanto eufóricos como catastrofistas, sobre las TIC y sus efectos en el futuro de las sociedades y sus instituciones, que sobre abordajes teóricos o evidencias con las que no contábamos en aquel momento³.

² Coordinadora del Área Género, Sociedad y Políticas, FLACSO-Argentina. Directora de la [Maestría en Género, Sociedad y Políticas](#) y de la [Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina](#).

³ Existen sistemas de formación virtual anteriores a estas fechas, ya desde los 70 y 80, por ejemplo el [Institute of Technology](#) de New Jersey y la [University of Guelph](#) en Canadá. Pero es recién con la llegada y difusión de Internet -hacia fines de los 80 y en especial en los 90- que esta modalidad de formación se ofrece en numerosas universidades tanto de Norteamérica como de Europa; con constantes innovaciones tanto en las aplicaciones tecnológicas, cada vez más sofisticadas, como en los métodos de enseñanza y aprendizaje (entre los ejemplos destacados está la Open University (Gran Bretaña), la Univesrity of Phoenix, el CALCampus, entre otras.

Habíamos conocido algunas experiencias pioneras como las de la sede británica de la Open University, fundada en 1971, que recién en 1983 ofreció su primer curso a distancia en Estudios de la Mujer/Género denominado *“The changing experience of women”* (*Las experiencias cambiantes de las mujeres*). De carácter multidisciplinario, estuvo a cargo de investigadoras inglesas prestigiosas⁴ que representaban una amplia gama de posiciones dentro de la teoría feminista (radicales, liberales, y marxistas, entre otras) y se implementó por medio de publicaciones y material televisivo y de audio⁵ durante 17 años⁶.

A mediados de la década de 1990, detectamos el surgimiento de otras experiencias interesantes de e-learning en la Universidad de Madison en Wisconsin y la Universidad Oberta de Cataluña en España (UOC)⁷. También atrajo nuestra atención el programa de educación a distancia impartido por el Teachers College de la Universidad de Columbia, basado en una estrategia integradora de investigación, diseño, implementación y evaluación y remarcable por sus esfuerzos por crear y apoyar comunidades de aprendizaje de estudiantes que despertaran su motivación e intercambios.

Ya habíamos leído, en su primera edición, *“La Era de la Información”* de Manuel Castells y otros artículos relacionados con esta temática⁸, fundacionales de un cambio de mirada e interpretación de la sociedad contemporánea y anticipadores de las profundas transformaciones que el desarrollo de las TIC traería a todos los aspectos de la vida social, económica, política y cultural a nivel global.

Conocimos, más adelante, los aportes precursores y orientadores de autoras como Gill Kirkup, Madelaine Arnot, Verónica Beechey, Diana Leonard, entre otras, en los que ya se analizan cuestiones de género en las experiencias de educación a distancia, más adelante denominadas e-learning⁹, y también la influyente literatura feminista sobre género, ciencia y tecnología como el *“Manifiesto Cyborg: Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista. Finales del siglo XIX”* de Donna Haraway (1985), *Un ciberfeminismo diferente* de Rosi Braidotti (1996) y *“¿De quién es la ciencia? ¿De quién es el conocimiento?”* de Sandra Harding (1991).

⁴ Dirigido por Diana Leonard.

⁵ Otro curso pionero fue *“Issues in women’s Studies”*.

⁶ Una revisión histórica sobre 30 años de la experiencia de la Open University en programas de estudios de la mujer/ género se encuentra en Kirkup, G. y Whitelegg, E. (2012).

⁷ Hacia 1995- 1996, dictó dos cursos virtuales piloto de las diplomaturas de Ciencias Empresariales y Psicopedagogía.

⁸ Harasim, L. (1990); Bell, D. (1973); Kirkup, G. (1995); Mansel, R., & When, U. (1998); Toffler, A. (1980)

⁹ Whitelegg, E., M. Arnot, et al., Eds. (1982).

En el 2000 recibimos la noticia -a decir verdad- inesperada dado el tiempo trascurrido, de que la Unión Europea había aprobado nuestro proyecto y comenzamos la apasionante tarea de diseñar dispositivos y recursos para ponerlo en práctica. Nos importaba, en especial, articular los avances tecnológicos de ese momento con los aprendizajes que habíamos aquilatado en muchos años a través de la coordinación de programas y actividades de capacitación presenciales en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y otras universidades argentinas y de América Latina.

Mi propia experiencia de formación individual y en la participación en pequeños grupos¹⁰, que desde fines de la década de 1970 incursionaron en la reflexión y la práctica feminista en distintos países de América Latina, atravesaron la planificación de los contenidos y estrategias pedagógicas que experimentamos en este nuevo espacio. Sin suscribir por completo a los postulados de la pedagogía feminista¹¹, adoptamos muchos de sus planteamientos.

El trabajo de producción dialogada con programadores, diseñadores, investigadores en Estudios de Género, educadores/as y con la literatura internacional que comenzaba a difundirse derivó en un modelo de entorno de formación que, junto con cuidar su accesibilidad y navegabilidad, resalta la integración de los contenidos en y con diversos recursos multimedia. Incentiva la interacción y el recorrido por diversas fuentes de conocimiento; desde desarrollos conceptuales y metodológicos basados en diversos enfoques, la revisión en clave de género de las biografías personales del estudiantado, el reconocimiento de las expresiones de desigualdad de sus contextos sociales e institucionales, la apertura a las problemáticas tratadas por las teorías de género y los avances a favor de la igualdad y el reconocimiento de la diversidad en el plano legal, social y cultural a nivel internacional.

Algunas preguntas que nos surgen al pensar en esos momentos fundacionales:

¿Fueron las TIC o, mejor dicho, algunos de los discursos vigentes en aquel tiempo sobre éstas (los referidos, por ejemplo, a su capacidad de ampliar el alcance de la educación a sectores

¹⁰Los grupos de concientización que surgieron en Estados Unidos en la década de 1960 tienen características similares a nuestras experiencias. No obstante, en los grupos en los participé un eje central era vincular las experiencias profesionales y personales de sus integrantes con la lectura y discusión de libros y artículos relacionados con la teoría feminista que, de forma paulatina, íbamos identificando.

¹¹Según Morley (2002), la característica central de la pedagogía feminista es su cuestionamiento a la modalidad "autoritaria" de rasgos masculinos de la pedagogía tradicional. Pone el énfasis en la creación de conocimientos a través del diálogo y la reflexión de los/as estudiantes, la participación y negociación (hooks 1994,2003). Otras autoras como Jackson (2000) han documentado ejemplos exitosos en los que se combina una estrategia pedagógica y contenidos de la teoría de género o feminista.

con menos oportunidad de acceso, su potencial transformador de los modelos educativos y las prácticas e institucionalidades sociales y comunicativas tradicionales), los que nos movilizaron a realizar un giro respecto de nuestras experiencias presenciales de largos años en la formación en Estudios de Género?

¿Fueron los aprendizajes de las actividades docentes de los años “pre TIC” los que nos llevaron a diseñar nuevos entornos más flexibles, más aptos para acoger a estudiantes y docentes de diferentes países latinoamericanos e incluso de otras regiones, que incitaran a la interacción y la ampliación de las visiones sobre los contextos y las experiencias? ¿Veíamos en estos nuevos ambientes la posibilidad de poner en acto las premisas y valores que fundamentan los Estudios de Género o feministas (que algunos llamarían pedagogía feminista)? Nos referimos a dinámicas abiertas a la multi o interdisciplinariedad, al ejercicio del análisis reflexivo y crítico, a la valoración de las experiencias y las voces de las mujeres, a la apreciación de la complejidad, la imaginación, la participación y colaboración en la creación de conocimientos, y a la intención transformadora de las condiciones de opresión y discriminación de género.

Es probable que ambos aspectos hayan influido en las opciones, tanto tecnológicas como pedagógicas y curriculares que adoptamos, pero estimo que la segunda situación fue decisiva. Como ya señalamos, desde fines de los años 1970 veníamos realizando numerosas actividades formativas en Estudios de las Mujeres (luego denominados Estudios de Género), muchas de ellas multidisciplinarias, en un amplio rango de temas y focalizadas en develar e interpretar desde distintas corrientes teóricas los procesos de construcción, reproducción y transformación del orden de género en diversos contextos y dimensiones. En todas ellas el desafío no era sólo definir qué nociones o enfoques teóricos o metodológicos presentar a nuestros/as estudiantes, sino cómo abordarlos de modo de estimular un aprendizaje significativo, transformador, investido por el deseo de contribuir a relaciones sociales más justas y solidarias. En ese sentido era insoslayable atender al hecho que este campo, quizás en mayor profundidad que otras áreas de conocimiento, interpela las subjetividades y se revisitan desde otros “lentes” las experiencias, a veces dolorosas, de las vidas personales. Ello necesita ser tratado como una cuestión pedagógica; es decir, tomar en cuenta que durante estos trayectos se problematizan creencias, estereotipos y valores culturales enraizados, relaciones de poder, sentimiento de identidad, sistemas de privilegios, expectativas y sanciones sociales, estructuras familiares y organizacionales, junto con los criterios

de verdad, neutralidad y universalidad del conocimiento que la mayoría ha aprendido y legitimado a lo largo de su experiencia educativa.

Por tanto, participar en ámbitos formativos con estas características induce a que, directa o indirectamente, las personas tomen o fortalezcan su posición ante la alternativa de participar en procesos de cambio del “orden” instituido. Es cierto que este impulso hacia diversos modos de activismo puede convertirse en un obstáculo para profundizar conocimientos, formular/se interrogantes, darse el tiempo para planificar y concertar las intervenciones transformadoras. Pero la ausencia de este impulso hacia el compromiso con acciones de cambio del orden de género es un obstáculo incluso mayor; puede derivar en una banalización del “género”, en un tratamiento superficial e incluso estereotipado, muchas veces tecnocrático que despoja a este campo de su carácter político transformador.

El pasaje de lo presencial a lo “virtual” dinamizó y planteó nuevos retos a estas cuestiones: cómo crear entornos en línea que facilitaran vínculos “encarnados” (sin la presencia física de los participantes), conversaciones significativas entre estudiantes y profesores/as en coordenadas temporo-espaciales disímiles, con bagajes diversos en lo social y cultural, disciplinario, experiencial, con diferentes y a veces contrastantes posturas respecto de posiciones feministas y políticas. En suma, cómo construir un sentido de pertenencia, de comunidad y vínculos cercanos en esa “educación a distancia”, sin negar sus propias lógicas de comunicación¹².

Analizar y definir cuestiones pedagógicas que respondan a estas demandas guarda, además, estrechas relaciones con debates epistemológicos, por caso los criterios para evaluar la calidad, la creatividad, pertinencia de los “resultados” del proceso formativo en el campo de género.

En este tránsito de prácticas reflexivas, de forma paulatina, las TIC fueron adquiriendo un interés específico para algunos/as integrantes de nuestro equipo; no sólo como recursos o medios propicios para facilitar nuestro programa de posgrado sino como problemas de investigación y de innovación.

¹² Una observación similar la formula G.Kirkup, al referirse a los retos que implica poner en práctica una pedagogía feminista en contextos de educación a distancia, dada la importancia que ésta le asigna a las relaciones interpersonales.

Partiendo de la comprensión de las TIC como construcciones socio-culturales atravesadas por códigos de género e intereses económicos y políticos que estructuran una Sociedad de la Información con perfiles determinados hemos realizado estudios desde el enfoque de igualdad de género¹³. Ello ha contribuido también a repensar las temáticas que se abordan en todas las actividades de formación de nuestra Área, situándolas en diálogo con las características y dinámicas de una época profundamente incidida por la penetración de las TIC en todos los aspectos de la realidad.

Como ejemplo, ya sea que nos ocupemos de las problemáticas de género y/en la salud, en la participación política, en la juventud, la creación cultural, educación, comunicación, desarrollo, derechos, planificación de políticas, etc. nuestra intención es analizar y debatir cómo este cambio de época - que tiene en las TIC un potente dinamizador- repercute en estos aspectos, evaluando su capacidad para favorecer cambios hacia una mayor igualdad entre los géneros y el fortalecimiento de la autonomía y participación de las mujeres y/o generar nuevas desigualdades en la distribución de los bienes y recursos económicos y simbólicos afectando derechos humanos fundamentales.

Este número de **SinerGias** es una primera producción demostrativa del interés que este enfoque está despertando en nuestra comunidad educativa. Está integrado por dos artículos realizados por docentes de PRIGEPP, Anabella Benedetti y Veronica Perosi y cuatro trabajos elaborados por estudiantes de nuestra Maestría a partir de monografías presentadas en distintos seminarios: Melania Zilic, Paula Magariños, Maia Grimberg y Verónica Pérez López.

Su pretensión es compartir búsquedas, algunas incipientes y otras más maduras, en el plano teórico y metodológico que comparten, no obstante, una intención común: dan pasos hacia la comprensión de las mutuas vinculaciones entre los procesos sociales, culturales y educativos que generan los usos deliberados o espontáneos de las TIC y las maneras en que se plasman, comprenden y/o transforman los patrones de género en circunstancias determinadas.

Un mérito importante de este número de **SinerGias**, en nuestra opinión, es que en todos los trabajos se perfilan temas de investigación sugerentes, algunos especialmente novedosos e invitantes de estudios de más largo aliento.

¹³ Ver www.catunescomujer.org

Confiamos que este sembrado en una temática todavía poco desarrollada en América Latina pueda fructificar en intercambios provechosos tanto en el plano de la investigación como de intervenciones sociales, culturales y educativas creativas en y con las TIC.

Bibliografía

Bell, D. *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York: Basic Books, 1973.

Castells, M. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo Veintiuno, 1999.

Jackson, S. "Women's Studies/Gender Studies: 2000 and Beyond" in *WSN Newsletter*; N° 36, August 2000.

Kirkup, Gill. *The importance of gender as a category in open and distance learning*. Keynote to the Cambridge International Conference on Open and Distance Learning. Cambridge: Julio 1995. Published version: R. Mills & A. Tait Eds. "The importance of Gender". *Supporting the learner in open and distance learning*. By Kirkup, G. Londres: Pitman, 1996.

Kirkup, G. y Whitelegg, E. "The legacy and impact of Open University women/gender Studies: 30 years on". *Gender and Education*. 25:1, 6:22. Routledge: Inglaterra, 2012.

Harasim, L. *Online Education: Perspectives on a New Environment*. New York: Praeger Publishers, 1990.

Mansell, R. & Wehn, U. Eds. *Knowledge Societies: Information Technology for Sustainable Development*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Morley, L. "Lifelong Yearning: Feminist Pedagogy in the Learning Society". En Howie, G. & Tauchert, A. (Eds.) *Gender, Teaching, and Research in Higher Education*. Ashgate Press: Londres, 2002.

Toffler, A. *The Third Wave*. New York: Bantam Books, 1980.

Whitelegg, E., M. Arnot, et al., Eds. *The Changing Experience of Women*. Martin Robertson: Oxford, 1982.

Los y las jóvenes en la Sociedad de la Información y del Conocimiento desde la perspectiva de género: nuevas oportunidades para los estudios en juventud

Anabella Benedetti

Cátedra Regional UNESCO
Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina
www.catunescomujer.org

I. Introducción

La juventud se puso “de moda” a comienzos del siglo XX al convertirse en tema de preocupación en ámbitos políticos, sociales y académicos. La familia, la escuela, el ejército fueron algunas de las instituciones que contribuyeron a generar este interés. En 1960 se consolida como un categoría social y económica (Villa, Infantino y Castro, 2011). Según Feixa (2000), las políticas del Estado de bienestar¹⁴; la crisis de la autoridad patriarcal¹⁵; la emergencia de un mercado de consumo juvenil (provocada- en parte- por la industria del rock y su rápida transnacionalización); el surgimiento de una cultura juvenil¹⁶ y de una moral consumista menos puritana que la dominante (Villa, Infantino y Castro, 2011; Gamero, 2011) fueron algunos de los factores sociales decisivos para su consolidación. Finalmente, en 1985 –Año Internacional de la Juventud-, los estudios de juventud se formalizaron como un área autónoma de conocimiento y de intervención política (CLACSO, 2008).

Si bien las problemáticas estudiadas han variado a lo largo del tiempo, algunas como la educación, el empleo, la pobreza y la salud de la juventud, parecen no perder vigencia. El informe elaborado por la CEPAL, en 2004, “*La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*”, junto con presentar la situación demográfica de los y las jóvenes de aquel momento, dedica un capítulo específico a cada uno de estos tópicos y agrega otros que han surgido -o cobrado mayor impulso- en las últimas dos décadas: *Consumos culturales y sensibilidades juveniles; Participación política y ciudadana e Indicadores para el análisis y seguimiento de la situación de los y las jóvenes y de las políticas públicas de juventud.*

¹⁴ Colocan a la juventud como un grupo dependiente y protegido por este modelo.

¹⁵ Acompañada por un aumento de la participación femenina en la vida pública y en el mercado laboral y la denominada “revolución sexual”.

¹⁶ Articulada por un lenguaje universal difundido por los medios masivos de comunicación.

A través del paso del tiempo, los estudios de juventud se convirtieron en sí mismos en objeto de investigación; ello contribuyó a poner en cuestión, tanto la definición del concepto *juventud* como los enfoques predominantes en la investigación y en las intervenciones impartidas desde el sector gubernamental, ONGs, academia y agencias internacionales.

Si bien no existe una única definición de juventud, diversos investigadores (Pérez, 2002; Margulis y Urresti, 1998; Machado, Gómez y Espina, 2008, entre otros), acuerdan en entenderla como: un **concepto relacional** que adquiere sentido en la interacción con categorías como las de género, etnias y clase social; **históricamente construido** ya que el contexto social, económico y político determinan el vivir y percibir lo joven; **situacional**, responde a contextos bien definidos; **constituída** tanto por **“hétero-representaciones”** elaboradas por agentes o instituciones sociales externos a los jóvenes como por sus **autopercepciones**; **construida a partir de relaciones de poder** definidas por condiciones de dominación (centralidad o periferia), en las que se dan procesos complejos de complementariedad, rechazo, superposición o negación y que **alude tanto a lo cotidiano** (lo que ocurre en el barrio, la escuela y el trabajo) como a **lo “imaginado”** (comunidades de referencia como la música, los estilos e internet) (Fandiño Parra, 2011). En esta línea, Bonder (2012) aporta:

Es una condición vital que emerge en un determinado contexto histórico y está atravesada por diferencias étnicas, socioeconómicas, religiosas, ideológicas y de género. En este sentido es un colectivo social extremadamente heterogéneo y susceptible a los cambios históricos. En otras palabras, no existe ni una única noción de juventud, ni una única experiencia juvenil. Diferentes variables influyentes, determinantes y codeterminantes hacen de este concepto una categoría compleja, con múltiples dimensiones y posibilidades de interpretación. (...) La aproximación a esta noción requiere que tengamos en cuenta que no hay una juventud, hay juventudes.

Se detectan, también, numerosos esfuerzos por “nominar” a las diferentes generaciones juveniles desde una perspectiva histórica. Feixa (2006) identifica las siguientes generaciones: Adolescente¹⁷; Boy scout¹⁸; Komsol-organización juvenil comunista¹⁹; Swing²⁰; Escéptica²¹; Rock²²; Hippy²³; Punk²⁴; Tribu²⁵. A los y las jóvenes actuales los llama “Generación Red”, la define como:

¹⁷ En 1899 se reconoce, a nivel social, un único estatus a quienes ya no son niños pero tampoco adultos; se alude a su carácter natural y, a la vez, conflictivo.

¹⁸ Modelo de separación del mundo de los adultos; “cultura juvenil” de naturaleza espiritual en ambientes escolares. Niños y niñas son separados para no poner en “riesgo” la masculinidad de los chicos y la feminidad de las chicas.

La primera generación de jóvenes que llega a la mayoría de edad en la era digital y que vive no sólo el acceso más grande a computadores e internet sino el impacto cultural de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la sociedad y en su visión de la vida y del mundo. (Feixa 2006, citado en Fandiño Parra, 2011)

Más adelante volveremos sobre esta última afirmación. Respecto a los enfoques y representaciones de los y las jóvenes en las investigaciones, la siguiente propuesta de Griffin (1993) resulta clarificadora:

La mayoría de los trabajos sustentan de manera acrítica determinados valores y significados que atraviesan el sentido común de la época e instituyen el imaginario colectivo sobre la juventud, la investigación social sobre juventud realizada desde una mirada adulta "voyeurista e investida de autoridad magisterial" tiene algo en común con todos los acercamientos a otros grupos marginados del poder. Tiende a construirlos como otro a veces radicalmente diferente e incomprensible; otros peligroso y/o vulnerable y por ello necesitado de control.

Así, la autora deja al descubierto dos representaciones que tienen implicancias en la investigación y en los imaginarios sociales que se construyen a lo largo del tiempo e inciden tanto en el diseño e implementación de intervenciones sociales y de políticas como en la vida cotidiana de las y los jóvenes. Nos referimos a la predominancia de enfoques basados en una **visión adultocéntrica** que porta sesgos de género y aborda a la **juventud como un grupo en desventaja o en riesgo que necesita ser vigilado (los varones) y/o protegido (las mujeres)**.

La integración del análisis de género a este campo es relativamente nueva. Hasta principios de la década de 1980 las mujeres jóvenes no fueron tomadas en cuenta como un colectivo específico dentro de este conjunto social.

¹⁹ Organización juvenil adaptada a las necesidades del estado revolucionario: los chicos y las chicas (desaparece la división sexual) son agrupados en grados de edad que sirven para desarrollar actividades de ocio y formación cívico-militar.

²⁰ Las doctrinas políticas del nazismo y el fascismo movilizan a los jóvenes de los años '30. Algunos grupos encuentran en la música y el baile una vía de escape a las tendencias autoritarias. Optan por el misticismo, el sensualismo y la indiferencia moral. Emergencia de una "crisis de autoridad".

²¹ Jóvenes de posguerra. Falta de compromiso político y moral, conformismo con la sociedad establecida.

²² Incremento de la permanencia de la juventud en instituciones educativas; aparición del "consumidor adolescente". La escuela secundaria, centro de la vida social de una nueva categoría de edad: el teenager.

²³ La juventud como "nueva clase revolucionaria"; su misión es crear una contra-cultura.

²⁴ La provocación como bandera, vestimenta ecléctica y música electrónica como símbolo de rebeldía.

²⁵ El incremento de la desocupación juvenil y las críticas a las ideologías contraculturales generan discursos que impulsan una actitud cínica y desencantada en micro-culturas juveniles nacidas en los márgenes contraculturales del territorio urbano.

Una revisión de las investigaciones realizadas en las últimas tres décadas, demuestra que los varones son el foco de atención en estudios relacionados con la delincuencia, el desempleo, la droga y la violencia; mientras que las mujeres cobran protagonismo en el análisis de problemáticas ligadas a la salud, en especial a la sexual y reproductiva (Bonder, 2012).

Si bien en los últimos años proliferaron publicaciones, informes e intervenciones sobre/para las mujeres jóvenes que se ocupan de otras cuestiones como el empleo, la educación, la violencia y el ejercicio de los derechos, el enfoque predominante se centra en las mujeres y no en las diferencias y desigualdades entre los géneros.

Generación Red, adultocentrismo, androcentrismo ¿por dónde empezar?

Lo dicho hasta aquí impulsó a la [Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina](#) a diseñar e implementar un programa virtual de formación virtual orientado a fortalecer las capacidades de los y las jóvenes para integrar el enfoque de igualdad de género en el desarrollo de proyectos de investigación aplicada en diferentes temáticas clave de la situación juvenil en la Sociedad de la Información/Conocimiento.

En el primera parte de este artículo se presentan algunas de las conceptualizaciones que nos llevaron a optar por este marco de referencia, poniendo el énfasis en las representaciones que prevalecen en la investigación sobre juventud, género y TIC. Luego se describen los componentes, metodología y resultados del programa de formación. Hacia el final, se da cuenta de los aprendizajes surgidos a través de su implementación en cuatro ediciones (2009-2012).

II. Juventud, Género y TIC

La asociación entre las TIC y el mundo juvenil no es nueva. Como señala Bonder (2008a): *Desde los inicios de la difusión masiva de las así llamadas “nuevas” tecnologías de la información y comunicación se ha ido configurando una estrecha asociación entre estas herramientas y la juventud y, en un sentido más abarcador, con “lo juvenil”.*

Desde la publicidad, el cine, la literatura (en especial, la ciencia ficción), los medios de comunicación masiva y la música, entre otros, se han construido discursos que contribuyen a la creación y vigencia de este imaginario.

Hacia 2001, Prensky elaboró dos nociones contrapuestas para aludir a las experiencias juveniles en los entornos mediados por las TIC: “nativos” (jóvenes) e “inmigrantes” (adultos) digitales. Como señalan Aguerre y Benitez Larghi, *et. al.* (2009) su propuesta se basa en las siguientes afirmaciones:

“Mientras las juventudes actuales se caracterizarían por la naturalidad con que se mueven en un entorno tecnológico que los acompaña desde el (...) comienzo de sus vidas, los adultos viven la presencia de las nuevas tecnologías como un mundo extraño al cual deben “mudarse” y adaptarse. Es decir, mientras que los jóvenes han nacido y crecido junto a las TIC y sus vidas están indisolublemente atravesadas por ellas – de allí que les resulte difícil pensar sus vidas sin las TIC o separar analíticamente sus usos tecnológicos del resto de sus dimensiones vitales – los adultos los viven como objetos extraños, incorporados desde afuera y cuya utilización debe estar mediada por una intencionalidad bien marcada – de allí que puedan discernir claramente entre el tiempo de uso y el de no uso de las TIC.”

Este enfoque fue adoptado, en primer término, en las investigaciones académicas y más tarde en debates y discursos mediáticos sobre las TIC y la juventud. Su aceptación y diseminación obedece a la potencia metafórica de sus términos más que a sus significados. En este sentido, en los últimos años dicha conceptualización ha despertado críticas por razones diversas. El investigador español Roger Martínez señala: *“cuando hablamos de nativos digitales no podemos olvidar su heterogeneidad, existen diferencias importantes entre ellos. Muchos saben muy poco, lo justo sobre las TIC; no exploran; no desarrollan usos complejos (...)”*

Otras visiones, aún más críticas, ponen en cuestión la subvaloración de las competencias tecnológicas de los adultos y la sobrevaloración respecto a las de los/as jóvenes por sus implicancias sociales. ¿Acaso no es probable que este tipo de conceptualización de lugar a la creación de imaginarios sociales que devengan en estereotipos que incidan de manera negativa en las experiencias de ambos grupos?

Los resultados de una investigación²⁶ realizada por la Cátedra UNESCO M,CyT, entre 2004-2006, acerca del acceso y usos de Internet por parte de jóvenes de Argentina, Brasil, Costa Rica, Colombia demuestran que los líderes adultos de proyectos sociales y educativos orientados a incentivar el uso de las TIC por parte de los y las jóvenes de sectores de bajos recursos, ven a las TIC como herramientas útiles para evitar la exclusión social y económica, potentes para disminuir

²⁶ Titulada “Del dicho al hecho: Equidad de género en el acceso y usos de internet por parte de la juventud latinoamericana”. Realizada por la Cátedra UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, bajo la dirección de Gloria Bonder con el apoyo de IDCR (International Development Research Centre), Canadá.

el riesgo social (“los sacan de la calle”), ampliar las redes de contactos y comunicación y promover habilidades para el emprendedurismo.

Ahora bien, ¿poseen las TIC por sí mismas estos atributos? ¿Los usos, fines y sentidos juveniles coinciden con estas afirmaciones?

La investigación mencionada señala que los y las jóvenes utilizan las TIC principalmente para entretenerse (videojuegos, redes sociales, chat, por ejemplo), mejorar la presentación de sus tareas escolares, buscar información y, con menor frecuencia para ampliar sus posibilidades laborales. No adjudican a las TIC un valor superlativo en términos de un status social indispensable para participar del mercado de trabajo; sino que las consideran como un umbral mínimo integrarse a estos espacios (Bonder, 2006).

Si bien queda abierta la pregunta acerca de los usos que despliegan los y las jóvenes de otros sectores sociales y el desafío de una mayor convergencia entre las visiones de los/as adultos y las experiencias juveniles, importa tener en cuenta que tanto el acceso como los usos están atravesados por diferentes experiencias de vida, grupos sociales de pertenencia, nivel educativo y género, entre otras variables.

El poder homogeneizante de las nociones ya expuestas, y otras surgidas en la última década (e-generación, generación-net, generación XXI, entre otras), además de anular esta diversidad, contribuye a la creación de estereotipos, muchos de ellos, basados en patrones de género. En este aspecto, los resultados de la investigación citada más arriba, señalan que los adultos suelen ver a los varones como más hábiles en el uso de las tecnologías y lo atribuyen a cuestiones “naturales”, en cambio a las mujeres suelen ubicarlas en el rol de usuarias y, en el mejor de los casos, destacan sus competencias para la participación en redes sociales u otro tipo de canales basados en la comunicación y el intercambio. En palabras de Bonder (2008a):

Las representaciones de género en relación al uso de las TIC son más complejas de lo previsible. Tanto varones como mujeres aceptan que ambos géneros disponen de capacidades para un manejo básico de estas herramientas. (...) Sin embargo, las habilidades de los varones se valoran de manera especial; se las consideran prácticamente innatas y/o atributos prototípicos de su género que les permitirían un manejo sin dificultades de la tecnología. (...) Por el contrario, si bien se valoriza a las chicas que se destacan en este terreno, no dejan de considerarse casos excepcionales o son objeto de desvalorización paradójica. En general, (...) [se las considera] poco hábiles para el manejo del hardware.

Estos hallazgos coinciden, en parte, con la literatura relativa la igualdad de género y las TIC que refiere a la existencia de brechas digitales de género (en plural) desplazando al enfoque, prevaleciente hacia comienzos de la década del 2000, concentrado en una única brecha ligada al acceso. Esta propuesta se basa en la necesidad de analizar las desigualdades de género en las TIC en cuanto al: acceso y usos de las TIC; predominancia de lenguajes, mensajes e imágenes sexistas en Internet, la baja participación de las mujeres en este campo de investigación y como productoras de información²⁷ y herramientas tecnológicas (Bonder, 2006, 2008b).

En este marco, las mujeres jóvenes concitan especial atención. Un informe elaborado por comScore (2010) señala que aquellas que tienen entre 15-24 años superan a los varones en cantidad de horas de conexión (24,8 horas vs. 22,9) y, son mayoría en redes sociales como Facebook y Twitter. Desde la investigación se ha intentado explicar este fenómeno atribuyendo a las mujeres mayores destrezas y afinidad para la comunicación y la sociabilidad. Estas tendencias, a simple vista auspiciosas, han dado lugar a la emergencia de estereotipos que las confirman como usuarias de las TIC pero que dificultan su reconocimiento como productoras de información en estos entornos.

Como veremos en el próximo apartado, el programa de formación que venimos presentando se ha orientado a dar “una vuelta de tuerca” a esta posición en dos sentidos: incentivando a las jóvenes a “habitar” un entorno virtual de aprendizaje que les permitiera desarrollar nuevos usos, más estratégicos y creativos y, a la vez, indagar de qué manera la expansión de la SIC influye y otorga nuevos sentidos a las problemáticas juveniles.

III. Hacia el encuentro con y entre los y las jóvenes en la Sociedad de la Información y del Conocimiento

El programa “*Jóvenes Investigando Jóvenes: las mujeres en la Sociedad de la Información*” fue creado por la Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina²⁸ en 2009. A través de sus cuatro ediciones consecutivas (la última en 2012)²⁹ contó con la

²⁷ Un estudio de la Fundación Wikimedia reveló que hasta 2012, solo 9% de los/as creadores/as de contenidos eran mujeres.

²⁸ Convocada por UNIFEM-Cono Sur (organismo hoy denominado ONU Mujeres).

²⁹ La duración del programa varió en las diferentes ediciones: tres meses en 2009, nueve en 2010, seis en 2011 y cuatro en 2012.

participación de más de 80 jóvenes³⁰ provenientes de 16 países de América Latina³¹, en cada una se procuró que un 30% pertenecieran a comunidades indígenas y afrodescendientes. Importa señalar que durante las tres primeras cohortes el programa se dirigió a mujeres jóvenes y, en la última se convocó también a varones³².

Su propósito fue fortalecer las competencias juveniles³³ para integrar el enfoque de igualdad de género en investigaciones sobre temáticas clave de la juventud en el marco de la Sociedad de la Información (entre otras, salud sexual y reproductiva, violencia, participación política y ciudadana, trabajo, liderazgo y empoderamiento económico).

Su plan de trabajo se organizó en tres fases secuenciales, todas impartidas a través de Internet: seminario- taller de formación³⁴, comunidades virtuales de práctica y mentoría. Esta metodología propició la interacción y producción colaborativa de conocimientos entre jóvenes de diferentes ámbitos geográficos y grupos étnicos.

Durante este trayecto formativo, lo/as jóvenes seleccionaron un área de interés y comenzaron a delinear sus proyectos de investigación con el asesoramiento de especialistas en metodología de la investigación social desde el enfoque de igualdad de género. Al finalizar el Seminario-Taller, presentaron una propuesta “preliminar” en la cual volcaron los principales objetivos, destinatarios, métodos y resultados a alcanzar.

³⁰ En la selección de las/os beneficiarios/as se tuvieron en cuenta múltiples variables, además de la edad y la pertenencia étnica, se procuró que los/as postulantes contaran con un aval institucional que se comprometiera a brindar apoyo para la concreción del proyecto de investigación. Se apuntó a que los/as becario/as compartieran la formación con jóvenes de sus instituciones y comunidades.

³¹ En las tres primeras cohortes UNIFEM- Cono Sur otorgó becas a mujeres jóvenes residentes en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Paraguay; se procuró que, al menos, un 30% fueran destinadas a jóvenes indígenas y afrodescendientes. En 2010, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) otorgó becas a mujeres jóvenes de Honduras, Panamá, El Salvador y Nicaragua. En 2012, ONU Mujeres-Región Andina apoyó la participación de mujeres y varones jóvenes de dicha región.

³² Las participantes de las dos primeras ediciones contaron con un apoyo económico para implementar sus proyectos, en las siguientes se brindaron orientaciones estratégicas para la búsqueda de financiamiento.

³³ 18-30 años.

³⁴ A través de un aula virtual compuesta por una variedad de recursos multimedia (videos, ejercicios interactivos, audios, entre otros) se dispusieron conocimientos sobre: el enfoque de igualdad de género, el abordaje de las mujeres jóvenes como objeto de estudio en el campo de la investigación desde una perspectiva histórica, herramientas metodológicas para la integración del análisis de género en la investigación en juventud e información clave para el estudio de las temáticas propuestas por el Programa. Se realizaron webconferencias con investigadores/as de la región como Martin Hopenhayn (CEPAL), Lidia Alpizar (AWID), Sara Silveira (ex integrante de OIT-Cinterfor), Cecilia Maurente (UNFPA), María Clelia Ruiz Guiñazú (FLACSO-Argentina) y jóvenes investigadores en juventud y tecnologías como Damián Profeta (periodista independiente, especializado en ciberactivismo juvenil).

En la segunda fase, las comunidades virtuales de práctica según área temática, a través de diálogos sistemáticos moderados por la coordinadora de cada comunidad (especialistas con vasta trayectoria en los estudios de género) compartieron, revisaron y optimizaron sus proyectos con los aportes de las demás integrantes.

Al cierre de las comunidades, cada participante consolidó su proyecto y definió las fases para su implementación durante la última etapa del programa: la mentoría. En esta fase, un/a mentor experto brindó asesoramiento práctico y metodológico para la puesta en práctica de los proyectos, conocimientos para la elaboración de presupuestos, rendición de cuentas y orientaciones para la evaluación de procesos y hallazgos.

¿Qué resultados se alcanzaron?

Al término de las cuatro ediciones, más de 75 jóvenes lograron elaborar un proyecto de investigación. Algunos de ellos se destacaron por su metodología y otros por abordar temáticas aun poco exploradas por los estudios de género y juventud referidas por ejemplo a: la participación política y construcción de liderazgos en el ámbito del software libre; el ejercicio de la ciudadanía por parte de mujeres jóvenes de comunidades indígenas; diferencias entre mujeres y varones en los usos de las TIC en los ámbitos laborales; mujeres jóvenes indígenas ante la violencia institucional; impacto de las TIC en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las jóvenes, entre otros.

Algunas de las participantes presentaron sus proyectos en eventos internacionales³⁵, lograron incidir en los planes de trabajo de instituciones gubernamentales, publicar las conclusiones de sus estudios en revistas con referato, y acceder a becas de universidades de gran prestigio internacional para proseguir con el proyecto de investigación³⁶.

Si bien, estos resultados importan, y mucho, los testimonios de los/as participantes demuestran que no solo se han beneficiado en términos académicos y/o profesionales sino que la formación logró generar cambios sustanciales a nivel subjetivo:

³⁵ Como la Cumbre Mundial de la Juventud (México, 2010).

³⁶ Se trata de una investigación realizada por una joven brasilera que estudió las representaciones de mujeres jóvenes en el Hip Hop y fue seleccionada por la Universidad de Harvard para proseguir con este proyecto.

“Los conocimientos incorporados sobre el enfoque de género y juventud me permitieron desarrollar un amplio campo teórico que me facilitó el abordaje de situaciones, que tienen relación con las juventudes con una mirada integral desde y con los y las jóvenes” (Participante edición 2010).

“El Programa está teniendo un gran impacto en nosotras, el material es actual e inédito y usualmente no se encuentra en esta Región. Metafóricamente hablando, nos están dando las llaves para abrir muchas puertas al conocimiento, esto nos permite construir nuevas investigaciones desde enfoques diferentes” (Participante edición 2012).

Como señala este último testimonio, el Programa se propuso generar competencias para que las y los jóvenes pudieran abrir nuevas puertas y atreverse a transitar caminos para “tomar la voz” en el estudio de las problemáticas juveniles en contextos signados por la expansión de las TIC y la conformación de nuevos roles y relaciones de género.

IV. Nuevas voces y lugares: ¿nuevas oportunidades para la igualdad de género?

Lo dicho hasta aquí demuestra que el programa de formación presentado se basó en cuatro ejes fundamentales: **juventudes, investigación, género y TIC**. El orden en que se presentan estos conceptos es aleatorio, ya que el énfasis estuvo puesto en su interrelación.

Lugares seguros. El proceso de formación que atravesaron los y las jóvenes no estuvo exento de vacilaciones. En primer término los/as seducía la posibilidad de estudiar fenómenos ya abordados por los estudios de juventud o, en otras palabras, legitimados por el mundo adulto. En segundo lugar, detectar los sesgos adulto y androcéntricos los/as llevó a cuestionar voces o propuestas que habían orientado sus acercamientos a la temática. Incentivar a los y las jóvenes a desplegar una **mirada propia y auto-reflexiva** que tome en cuenta las características de sus contextos fue una de las estrategias que nos permitió sortear estos primeros obstáculos.

Lugares en movimiento. Los nuevos escenarios que configuran las TIC aun resultan difusos para los y las jóvenes. Más allá de los intentos por definirlos como “nativos digitales” las experiencias en el uso de estas herramientas marcan la necesidad de encontrar nuevas nominaciones que den cuenta de la heterogeneidad en los usos y apropiación de estos recursos tecnológicos. Las jóvenes provenientes de comunidades indígenas y, en menor medida, las afrodescendientes tuvieron que enfrentar mayores limitaciones para “habitar” el entorno virtual de aprendizaje. Esta problemática se detectó ya durante la convocatoria al programa; el número de postulaciones por parte de jóvenes de ambos grupos fue menor que el esperado. Por otra

parte, algunas de las jóvenes seleccionadas, a pesar de sus ingentes esfuerzos por participar en todas las instancias propuestas por el programa no pudieron proseguir más allá de la primera fase. Ello obedeció, en particular, a cuestiones ligadas al acceso (muchas no disponían en sus hogares de una PC con acceso a Internet) pero también a la falta de familiaridad con espacios on line para el trabajo colaborativo, por ejemplo las comunidades virtuales de práctica. Por ello se optó por escuchar e identificar sus necesidades e inquietudes respecto a las TIC; así alcanzamos, en un corto lapso, resultados promisorios: más de veinte jóvenes indígenas y afrodescendientes, además de aprovechar las oportunidades de la formación virtual, elaboraron proyectos de investigación sobre/para la población juvenil de sus comunidades.

Los y las jóvenes que ya contaban con experiencia en el uso de las TIC también tuvieron que sortear obstáculos para el trabajo colaborativo on line. El primer impulso los/as llevaba a expresar sus opiniones sin tomar en cuenta los comentarios de otros/as participantes. En la moderación de las comunidades de práctica se promovió el diálogo respetuoso y, a la vez, crítico, condición básica para la creación conjunta de conocimientos.

En todos los casos, el abordaje de la SIC como marco de referencia de las investigaciones requirió de un arduo trabajo, en primer término ligado a la necesidad de cuestionar las representaciones juveniles hegemónicas en los entornos mediados por las TIC y muy especialmente en los sesgos de género que portan.

Lugares a los que desean llegar. En cada convocatoria del programa, la cantidad de las postulaciones recibidas fue en aumento y superó nuestras expectativas. Las motivaciones que impulsaban a los/as jóvenes a participar eran muy variadas; no obstante, el interés por aportar nuevas miradas sobre la juventud y contribuir a su presente y futuro se repitió con frecuencia en todas las ediciones.

El Programa *“Jóvenes Investigando Jóvenes...”* buscó aprovechar al máximo esta disposición que puede beneficiar a los estudios de juventud y, al mismo tiempo, contribuir al empoderamiento de los y las jóvenes, dotarlos de confianza para expresar sus opiniones y legitimar sus propuestas de cambio.

Al optar por este camino, nos propusimos dejar de lado las representaciones sociales que se limitan a considerarlos/as como seres dotados “naturalmente” de competencias digitales y los/as abordan como un grupo social homogéneo. Este posicionamiento impulsó a los y las

participantes a desarrollar visiones creativas y pertinentes con sus entornos sociales. De allí la certeza de que generar espacios de encuentro que alienten la participación genuina y responsable, basados en la construcción conjunta de conocimientos y en el convencimiento de que una Sociedad de la Información y del Conocimiento más equitativa y justa no es una utopía, es una oportunidad que no podemos dejar pasar.

Bibliografía

- Aguerre, Carolina y Benítez Larghi, Sebastián, et.al. (2009): Debates teóricos entorno al vínculo de los jóvenes con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). <<http://hdl.handle.net/10625/48320>> [consulta: mayo, 2014].
- Bonder, Gloria (2012): Jóvenes Investigando Jóvenes. Las relaciones de género en la Sociedad de la Información. Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina, Buenos Aires.
- Bonder, Gloria (2008a): “Juventud, Género & TIC: imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en américa latina”, en: Arbor - ciencia, pensamiento y cultura, CLXXXIV 733 septiembre-octubre, 917-934.
- Bonder, Gloria (2008b): “Igualdad en la innovación, Innovación para la igualdad”, Actas del Congreso Internacional Igualdad en la innovación para la igualdad, Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, España.
- Bonder, Gloria (2006), “Equidad de género y cultura de la innovación colaborativa: nutrientes para fortalecer la sociedad del conocimiento”, documento presentado en la Conferencia Internacional Know How 2006, Tejiendo la Sociedad de la Información: una perspectiva multicultural y de género, PUEG – UNAM, Ciudad de México, 23 a 25 de agosto.
- ComScore (2010): Mujeres en la web. Marcando tendencias en Internet. <http://www.comscore.com/es/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2010/Women_on_the_Web_How_Women_are_Shaping_the_Internet> [consulta: mayo, 2014].
- ComScore (2013): Futuro Digital Latinoamérica 2013. <https://www.comscore.com/lat/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Latin_America_Digital_Future_in_Focus> [consulta: mayo, 2014].
- Fandiño Parra (2011): Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewarticle/42/fandino>> [consulta: mayo, 2014].
- Feixa, Carles (2006): Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea, en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Adolescencia, Colombia. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340202>> [consulta: mayo, 2014].

- Feixa, Carles (2000): "Generación @: la juventud en la era digital", en *Nómadas*, núm. 13, pp. 76-91. Unidad central Colombia. < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264007> > [consulta: mayo, 2013].
- Gamero, A (2011): *De jóvenes, bandas y tribus*, de Carles Feixa.
<<http://www.lapiedradesisifo.com/2011/09/11/de-j%C3%B3venes-bandas-y-tribus-de-carles-feixa/>> [consulta: mayo, 2014].
- Machado, Gerardo, Gómez, Luis y Espina, Rodrigo (2008): "La juventud y los retos de la actualidad", en *Cuba siglo XXI, IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI"*,
<http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso08/conf4_machadogr.pdf> [consulta: mayo, 2014].
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (1998), "La construcción social de la condición de juventud", en Departamento de Investigación, Universidad Central (eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre, < <http://goo.gl/3sOfcT> > [consulta: mayo, 2014].
- Pérez, José (2002), "Políticas de juventud del nuevo siglo: para mirar lo que vemos", en Ernesto Rodríguez, *Actores estratégicos para el desarrollo. Políticas de Juventud para el siglo XXI*, México, Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud,
<<http://cendoc.imjuventud.gob.mx/clr/libros/libros.php?libro=011>> [consulta: mayo, 2014].
- Rodriguez de Paz, Alicia (2013): *Los jóvenes hacen un uso superficial de las nuevas tecnologías. La Vanguardia*,
<<http://www.lavanguardia.com/tecnologia/20130104/54358806590/jovenes-tienen-uso-superficial-nuevas-tecnologias.html>> [consulta: mayo, 2014].
- Villa, A.; Infantino, J.; Castro, G. (Comps.) (2011): *Culturas juveniles. Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas*. Noveduc. Buenos Aires.

Chicas Bondi: del viaje privado a la agenda pública³⁷

Melania Zilic

Argentina

“Las fotografías objetivas: convierten un hecho o una persona en algo que puede ser poseído. Y las fotografías son un género de alquimia, por cuanto se los valora como relato transparente de la realidad”.

Susan Sontag

I. Introducción

Millones de imágenes pasan todos los días de un satélite a nuestros ojos. Cada día 350 millones de fotos se suben a Facebook, lo que equivale a 4000 fotografías por segundo³⁸. La mayor parte no sólo con conocimiento y consentimiento sino por propia voluntad. Alguien subió en Facebook la foto de ese casamiento al que fuimos el sábado, después de esas dos copas que no tendríamos que haber tomado. Cuando terminemos de escribir el obituario de nuestros padres también tendremos que pensar cuál era su contraseña de correo, descubrir cómo hacemos para dar de baja su cuenta en Facebook y tratar de borrar la huella digital de su existencia. Tendremos en Twitter los “Martes de tetas” y después de un porteño viaje en el colectivo 60 un poeta de turno va a decir *“Te parás a la justa distancia, sacás el celular como si abrieras WhatsApp, mirás por el rabillo del ojo. ¿Qué se escucha? El click de la cámara”*. Y mañana mi foto o la suya. Porque de la cámara del celular a la red social a veces hay sólo un gesto de distancia.

Estas manifestaciones son viables gracias a las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), un conjunto de recursos que se utilizan para recolectar, compartir y distribuir información y conectarse entre usuarios, con auge actual en redes sociales y telefonía móvil. En

³⁷ Artículo elaborado a partir de la monografía presentada en el Seminario PRIGEPP “Globalización y género: dimensiones, económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” (Profesora Coordinadora Gloria Bonder) de la Maestría Virtual en Género Sociedad y Políticas, año 2013.

³⁸ <http://www.iacpsocialmedia.org/Resources/FunFacts.aspx>

este marco, las TIC son percibidas en su mayoría como una oportunidad, como parte de las conquistas de la globalización. Sin embargo, habilitan también nuevas formas de violencia, pudiendo facilitar el maltrato y la violencia simbólica, particularmente hacia las mujeres.

Las TIC desafían los límites existentes en nuestras sociedades y nos empujan hacia nuevas preguntas, no sólo en cuanto a la concepción tradicional de los medios y la difusión de la información, sino también respecto de la construcción de la opinión pública, la exponencialidad que adquiere cualquier contenido, el límite entre lo privado, lo público y lo publicado, y el debate actual sobre el marco legal que cabría aplicar en el marco de la globalización.

“Chicas Bondi – Sin pose y sin permiso” es una de tantas manifestaciones que hacen posible las TIC. Se trata de una comunidad virtual con presencia en Facebook, Tumblr y Twitter cuyo objetivo es la difusión de imágenes de mujeres tomadas en líneas de transporte público con un teléfono celular sin autorización de ningún tipo.

El presente trabajo se propone analizar el caso de “Chicas Bondi”, para preguntarnos qué dispositivos de las redes sociales favorecen la construcción de discursos de violencia simbólica en la opinión pública y qué correlato encuentra la nueva configuración de la intimidad, lo público y lo privado que propone la lógica de la globalización en el ámbito jurídico legal. En este sentido, no pretende ser un análisis exhaustivo sino más bien una aproximación a una problemática en permanente debate.

En un primer apartado se evidenciará cómo funcionan diversos aspectos de la tecnología y las redes sociales, y por qué éstos favorecen la aparición de este tipo de contenidos y cómo los distribuyen de manera tal que perjudican la seguridad y la privacidad de los usuarios. Luego se avanzará en el campo de la teoría de la opinión pública abordando concepciones de lo público, lo privado y los procesos de formación de opinión para finalizar con el ingreso de la temática en la agenda pública y en el ámbito jurídico-legal mediante la intervención de organizaciones del tercer sector.

II. Transformaciones en red

Los efectos de la globalización son multiformes, hay aspectos que se destacan por la dimensión que han tomado, atravesando a todos los actores, esos son la exponencialidad que ha adquirido la información en el campo de la comunicación y en el terreno financiero, la velocidad de las transacciones comerciales, que según señala Hopenhayn “cruzan fronteras sin limitaciones

de espacio ni dilaciones en el tiempo” (Hopenhayn, 1999: 17). Este fenómeno tiene consecuencias para las mujeres porque los procesos de globalización, en sus diversas dimensiones, no son neutrales con respecto al género (Maquieira, 2006).

Una “red social” (o “social media” en su terminología anglosajona) se constituye formalmente como una plataforma online de comunicación que conecta virtualmente a individuos, permitiéndoles realizar distintos tipos de intercambios. Desde dos compañeros de primaria que se reencuentran hasta los participantes anónimos de un foro, unidos únicamente por un interés común. Las redes sociales externas (ESN), como Facebook, Twitter, o Tumblr, se caracterizan por estar abiertas a disposición de todos los usuarios de la web para comunicarse y por tener un marcado fin comercial. Es decir, estas redes persiguen la obtención de ganancias a través de la incorporación de anunciantes. La mayoría de estos sitios poseen regulaciones de privacidad que permiten que sus usuarios definan con quiénes comparten la información publicada y qué grado de exposición le dan.

Para entender por qué las redes sociales habilitan distintas formas de violencia simbólica hacia las mujeres es necesario entender cómo funcionan. El concepto de red social tiene un conflicto inherente relacionado con que su supervivencia y bienestar comercial depende, en muchos aunque no todos los casos, de que la mayor cantidad posible de usuarios intercambien información con la mayor cantidad de miembros, lo que necesariamente compromete no sólo la privacidad sino también la seguridad de quienes participan en ellas activamente.

En cierto sentido, podríamos suponer que las redes sociales se benefician de la dificultad para establecer “buenas prácticas” en términos de seguridad de la información ya que a mayor distribución de la información, mayor cantidad de espacio publicitario y, por ende, mayores ingresos y estabilidad financiera para la red social³⁹. En los debates sobre tecnología predomina una perspectiva masculina, por lo que las preocupaciones de las mujeres sobre la privacidad y la VCM (violencia contra la mujer) relacionada con la tecnología no reciben debida atención. A esto

³⁹ La seguridad de la información forma parte de un debate más amplio sobre la gobernanza de Internet que incluye temas como la arquitectura de la red, la privacidad, la libertad de expresión, el respeto a la diversidad cultural y el acceso universal. En este debate se observan dos enfoques, “Uno de ellos (el estricto) centra su objetivo en garantizar el desarrollo de Internet a través de una solvencia técnica acordada entre los actores del ecosistema. El otro, más amplio, busca aprovechar el potencial de Internet para compartir ideas e información entre sus usuarios, incluyendo aspectos legales, económicos, de desarrollo y culturales” (<http://socialtic.org/post/66801781900/una-aproximacion-a-la-gobernanza-de-internet>).

se suma el hecho de que el discurso público y político sobre la privacidad suele enmarcarse dentro de las mismas perspectivas culturales y morales usadas para controlar el cuerpo de las mujeres, confirmando “patrones de género tradicionales que retornan encubiertos en los emblemas de la innovación” (Bonder, 2008).

Empresas como Facebook no tienen sistemas de verificación que garanticen, entre otras cosas, que las imágenes que los usuarios comparten cumplan debidamente todas las legislaciones vigentes. Tampoco tienen políticas claras orientadas a la protección de delitos contra las mujeres. Es así que propuestas como Chicas Bondi -- cuyo contenido no es sexualmente explícito⁴⁰ pero sin embargo vulnera los derechos de las mujeres retratadas y cuyas imágenes han sido obtenidas de manera ilegal -- quedan sujetas a la denuncia de los mismos usuarios de la red social y a la posterior evaluación por parte de la empresa.

Cabe destacar, y no es considerado un detalle menor, que aunque el creador de Chicas Bondi alegara no recibir beneficio comercial de dichas imágenes (hecho también cuestionable, ya que hubo al menos dos “exposiciones” con el material fotográfico obtenido), las redes en las que este material se publica sí usufructúan de este contenido, mediante la incorporación de espacios publicitarios.

En un primer acercamiento este caso podría encuadrarse dentro de las zonas grises en la pugna entre libertad de expresión y privacidad. Sin embargo, lo entendemos como una forma de violencia simbólica. Para sólo mencionar algunos aspectos, cabe resaltar que las mujeres fotografiadas sin autorización fueron despojadas de su derecho a la privacidad y a la identidad (derechos reconocidos tanto por la legislación local como por la Declaración Universal de Derechos Humanos), exponiéndolas a que su imagen (por la capacidad viral de Internet) sea usada, no sólo por el autor del proyecto y sus seguidores, sino también en otros sitios que pudieran perjudicar su imagen y reputación⁴¹. A su vez, cabe señalar que existe usufructo -intencionadamente o no- sin mediar autorización o contrato.

⁴⁰ En los Términos y Condiciones de uso de Facebook se advierte que no serán aceptados contenidos que incluyan “desnudez”.

⁴¹ A modo de ejemplo, alcanza con conocer el auge de la publicación de videos íntimos sin autorización, del cual todavía no se encontraron investigaciones formales que provean datos sobre el volumen de contenidos y su destino final.

III. La “opinión pública” en las redes sociales

Cuando Habermas se refirió al ensamblamiento de la esfera pública y el ámbito de lo privado, era imposible que tuviera la capacidad proyectiva para entender hasta dónde esto, en la era de la información, iba a volverse cierto (Habermas, 2002). En las redes sociales el límite entre lo público y lo privado se vuelve cada vez más endeble y, con una sociedad atravesada por nuevas tecnologías portátiles, el riesgo de que lo privado –en tanto lo que me es propio– pase a cobrar estado público es cada vez mayor.

Fenómenos como “Chicas Bondi” hubieran sido impensados hace menos de una década. Junto con la aparición de las redes sociales, la incorporación de cámaras fotográficas en la telefonía móvil, y la conexión a Internet de muchos de los dispositivos que forman parte ya de la vida cotidiana, se ha vuelto posible capturar y compartir de manera instantánea todo tipo de contenido. Hay una fuerte tentación de percibir lo publicado en las redes sociales como verdadero o, al menos, como legítimo. Sin embargo, no es menor señalar que lo que aparece en las redes sociales –como en cualquier otro medio– está sesgado por diversas cosmovisiones. En primera instancia, por el diseñador de la red social en sí misma. En segundo lugar, pero no menos relevante, el modelo de negocios del que la red social depende. En tercer lugar, el usuario que comparte un contenido dado y por último el usuario que consume dicho contenido.

La incorporación de la perspectiva de género en los medios de comunicación masivos y sociales se da de manera lenta y dificultosa, con lo cual muchas veces éstos reproducen el modelo patriarcal capitalista tomando a las mujeres y sus cuerpos como un objeto del que se puede usufructuar. El creador del proyecto “Chicas Bondi” afirma que se trata de un acercamiento artístico con una mirada crítica acerca de la percepción que la sociedad y, por sobre todo, los medios masivos de comunicación tienen sobre las mujeres y los estereotipos de belleza que impone la publicidad: *“La intención fue dejar que la percepción/ interpretación de ‘Chicas Bondi’ que cada uno formulara fuera independiente de mi persona; que en la obra encontrarán un reflejo, cualquiera fuera, que esta les devolviera a partir de sus experiencias”*⁴². Este encuadre es una interpretación al menos *naïf* del funcionamiento de las redes social ya que toda lectura se encuentra enmarcada por el medio en el que el mensaje –en este caso fotográfico– es publicado. Aplicarle categorías del análisis de la opinión pública permitirá entender qué elementos

⁴² <http://chicasbondi.tumblr.com/post/46984594992/yo-soy-chicas-bondi>

interjuegan para que Chicas Bondi, o propuestas similares, adquieran la aprobación de la audiencia y se vean magnificados por su difusión en los medios masivos de comunicación.

A esta altura resulta conveniente proponer una definición de opinión pública que despeje cualquier duda sobre los mecanismos que se ponen en juego en dichas plataformas. La opinión pública entendida, junto con D'Adamo, como la expresión de cualquier colectivo que tenga la capacidad de manifestarse acerca de un objeto de origen público o privado pero de exposición pública, en un ámbito visible (D'Adamo, 2000). Consideramos a "Chicas Bondi" una problemática relativa a la opinión pública en tanto se ve afectada por sus elementos básicos, siendo una expresión manifiesta y visible, de origen público y exposición pública y que se expresa en un ámbito visible.

Finalmente, así como sostenemos que la difusión es el elemento que permite que una cuestión de origen privado se transforme en materia de opinión pública, con referencia al ámbito es su visibilidad la que se presenta como elemento definitorio.

Las redes sociales, entendidas como actores sociales, crean relaciones y tienden a manifestarse persuasivamente premiando a sus usuarios con devoluciones positivas, modelando comportamientos deseados o actitudes y proveyendo soporte social. En su función de actores sociales, pueden hacer uso de distintos tipos de lenguaje destinados a instruir, fomentar, limitar o erradicar diferentes formas de comportamiento en los usuarios (Fogg, 2003). Entender cuál es el rol modelador que está desempeñando la tecnología nos permite comprender de manera más eficaz su poder persuasivo. Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, esto manifiesta que en el proceso comunicativo no sólo se transmite información sino que al mismo tiempo se modelan conductas y subjetividades.

Las redes sociales no sólo se sostienen sino que incrementan su presencia mediante la explotación de fenómenos que la psicología social ha observado detenidamente. Los sujetos no vivimos aislados sino que estamos fuertemente marcados por la necesidad de pertenecer a un grupo. Esta pertenencia grupal a su vez condiciona la manera de enfocar y comprender la realidad social. Las identidades sociales, los estereotipos, las actitudes, las ideologías, son construcciones que implican un cierto consenso interpersonal respecto de una determinada explicación sobre un hecho social o político específico.

La espiral del silencio es una teoría del campo de las ciencias políticas y de la comunicación que entiende que la opinión pública es la piel que da cohesión a la sociedad; que los individuos

adapten sus conductas al grupo mayoritario puede resultar más “positivo” que pertenecer al grupo de los que opinan de un modo alternativo, que es permanentemente amenazado con el aislamiento. Esa necesidad de pertenecer al grupo que sostiene la opinión percibida como mayoritaria puede llevar a los sujetos a tomar una “opinión estratégica” por la única razón de no quedar aislados de los demás. De esta manera, las opiniones ingresan en una “espiral del silencio” (Noelle- Neumann, 1995).

Dicho ingreso trae aparejado que los individuos no expresen con independencia su opinión, siendo incapaces de expresar una idea opuesta o manteniéndose en silencio con el único objetivo de no ser juzgados y/o aislados por el grupo mayoritario. Esta actitud se confirma en las comunidades online, en las que se verifica una tendencia por parte de los sectores minoritarios a modificar su conducta asimilándola a la de la mayoría (Bonder, 2001). Así es como Chicas Bondi recibe el apoyo tanto de mujeres como varones de la comunidad virtual, hasta que entra en la dinámica de los medios masivos de comunicación⁴³ y, con esto, se le da mayor visibilidad y aceptación. Como asegura Noelle-Neumann, “los medios crean la opinión pública en tanto proporcionan la presión ambiental a la que las personas responden con solicitud, ya sea con el consentimiento o con el silencio” (Noelle-Neumann, 1995).

IV. Hacia la agenda pública

Chicas Bondi adquirió mayor visibilidad en la opinión pública cuando ingresó en la agenda temática de los medios de comunicación masiva, particularmente en los gráficos. En sus primeras apariciones en la Revista Brando⁴⁴ –orientada a una audiencia masculina– o en el diario Perfil, no fue interpretado como una forma de violencia contra la mujer. Es de alguna forma la confirmación de la espiral de silencio que nos señala Noelle- Neumann en la que se refuerza la tendencia de los sujetos a mantenerse en silencio sobre determinado orden de cosas, se esté o no de acuerdo. A modo de ejemplo, alcanza con saber que no hubo denuncias en la CRNT, ni en las líneas de transporte, ni en empresas como Metrovías. Sin embargo, y tal vez por su lógica misma de funcionamiento según la cual toda comunidad tendería a autorregularse, las redes sociales también potencian la capacidad de luchar contra estos fenómenos, posibilitando el monitoreo y acción ante proyectos de estas características.

⁴³ <http://www.lanacion.com.ar/1458247-es-el-turno-de-las-chicas-bondi>

⁴⁴ <http://www.conexionbrando.com/1489544>

La participación de la ONG Hollaback Buenos Aires⁴⁵ que lucha contra el acoso, llevó el caso al Centro de Protección de Datos Personales, dependiente de la Defensoría de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya misión es “...la defensa, protección y promoción de los derechos humanos y demás derechos e intereses individuales, colectivos y difusos tutelados en la Constitución Nacional, las leyes y esta Constitución [por la de la CABA], frente a los actos, hechos u omisiones de la administración o de prestadores de servicios públicos”⁴⁶. Así, la misma presencia en redes sociales y medios de difusión fue la que posibilitó que esta problemática pasara desde el ámbito de la opinión pública hacia la agenda pública, con lo cual el Estado debió tomar parte.

El dictamen del Centro de Protección de Datos (Dictamen 02/CPDP-DP/13) fue concluyente en su interpretación: esta práctica infringe las leyes de derecho a la imagen de las personas y su protección legal y el habeas data, así como se mencionan las legislaciones vigentes contra la violencia contra las mujeres y la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por todo lo expuesto se invocó al autor a cesar en la actividad y/o solicitar autorización a las personas fotografiadas. La denuncia realizada por la ONG y el encuadre que le diera el Centro de Protección de Datos ponen de manifiesto la brecha que se presenta actualmente en la mayoría de las legislaciones sobre violencia contra la mujer (VCM) y el uso de las tecnologías de la información, ya que no se ha incorporado todavía un marco amplio que ponga en relación la VCM con las nuevas formas de tecnología y sociabilidad.

Cabe destacar que en el dictamen no se menciona ni considera en ningún aspecto la infracción en el terreno del derecho comercial al haber usufructo de estas imágenes, ni se toma a la red social como parte involucrada en el caso, pese a que es Facebook quien recibe ingresos a través de los anunciantes que publicitan en el espacio generado por este proyecto. El usufructo se entiende como el derecho de goce o disfrute de una cosa ajena, pero no puede enajenarla ni disminuirla sin mediar consentimiento del propietario. Hay un gran desafío y también un gran vacío legal en este sentido ya que todo usuario de Facebook se compromete a poseer los derechos de autor sobre los contenidos compartidos mediante la red social, así como a no violar ninguna ley vigente.

⁴⁵ <http://buenosaires.ihollaback.org/>

⁴⁶ <http://www.defensoria.org.ar/institucional/institucional10.php>

V. Conclusiones

La relación entre distintas formas de violencia contra las mujeres y las nuevas tecnologías es un terreno fértil para el debate y su alcance todavía no es abordado plenamente en el campo del Derecho, que muchas veces recurre a vericuetos legales para poder dar cauce a estos casos.

Responder con eficacia a las problemáticas de género relacionadas con las nuevas tecnologías requiere, por sobre todo, una capacidad de monitoreo constante y un profundo conocimiento y comprensión de los procesos de innovación y avances tecnológicos.

Los avances tecnológicos nos llevan como sociedad y como sujetos a nuevos escenarios en los que hay muchas preguntas que deben realizarse y muchas respuestas que necesitan permanentemente reformularse, acompañando el ritmo vertiginoso del cambio. Las redes sociales afectan a los individuos con un aspecto normativo, a la vez que pueden habilitar y reproducir discursos de violencia hacia la mujer y vulnerar su privacidad y seguridad. Desde una lectura crítica, se entiende que ese es el éxito de los medios de comunicación (tanto masivos como sociales) ya que garantizan, en última instancia, su propia supervivencia como empresas. Sin embargo, muchas veces también estos mismos medios se vuelven una herramienta de resistencia, de combate.

Se manifiesta la necesidad de que intervenga una institución reguladora. Este rol muchas veces es ejercido en las redes sociales por los propios usuarios o por organizaciones del tercer sector. Es necesaria la acción de todas las partes involucradas que inciden en el proceso de desarrollo de las TIC y de quienes se ocupan del conocimiento de la igualdad de género. Hace falta también un proceso de capacitación crítica que ponga en agenda esta problemática para proveer a los usuarios de herramientas que habiliten un uso consciente, con pleno conocimiento de sus beneficios y de sus riesgos.

Las TIC y las redes sociales utilizadas de manera consciente pueden ser -y en muchos casos son- usadas para proveer un soporte a grupos vulnerables y víctimas de violencia, así como para visibilizar esta problemática y sensibilizar a la comunidad. Los estados necesitan crear, implementar y observar leyes y políticas que contemplen y den respuesta a las distintas formas de la violencia relacionadas con la tecnología.

Bibliografía

- Bonder, Gloria (2008). *Las mujeres en la construcción de la sociedad de conocimiento. Igualdad en la innovación, innovar para la igualdad*. Trabajo preparado especialmente para Congreso Internacional "Igualdad en la innovación para la igualdad". Sare.
- Bonder, Gloria (2001). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias*. Reunión de Expertos sobre Globalización, cambio tecnológico y equidad de género. Unidad Género y Desarrollo, CEPAL. Chile.
- D'Adamo, O. y García Beaudoux, V. (2000). *Medios de comunicación, efectos políticos y opinión pública. Una imagen, ¿vale más que mil palabras?* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Fialova, K. y Fascendini, F. (2011). *Voces desde espacios digitales. Violencia contra las mujeres relacionada con la tecnología. Informe de síntesis*. PARM de Asociación para el progreso de las comunicaciones.
- Fogg, B. J. (2003). *Persuasive Technology. Using Computers to change what we think and do*. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Habermas, J. (2002). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. España: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Hopenhayn, Martín (1999). La aldea global, entre la utopía transcultural y la ratio mercantil. En Degregori, C. & Portocarrero, G. (eds.), *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Levis, Diego (2009). *La Pantalla ubicua*. Argentina: La Crujía Ediciones.
- Maquieira, Virginia (2006). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer [documentos PRIGGEP, 2012].
- Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio. Opinión pública, nuestra piel social*. Barcelona: Paidós.
- Perry, Jennifer (2012). *Digital Stalking Guide*. England: Network for Surviving Stalking and Women's Aid Federation of England.
- Sontag, Susan (2003). *Ante el dolor de los demás*. Argentina: Alfaguara.

Fuentes

- Términos y Condiciones de Facebook en <https://www.facebook.com/legal/terms>
- Chicas Bondi (2013, 2 de abril). Sin pose y sin permiso. Acerca de Chicas Bondi. *Tumblr*. Extraído de <http://chicasbondi.tumblr.com/post/46984594992/yo-soy-chicas-bondi>
- Andrieu, Christine-Marie (2012, 21 de marzo). Es el turno de las chicas bondi. *La nación*, sección Espectáculos, 1.
- Acuña, Celeste (2012, 11 de julio). Chicas Bondi. El lente de un clandestino. *Brando*, sección Notas.

Cibercomunidades de mujeres: Transformaciones en el espacio global⁴⁷

Paula Magariños

I. Introducción

El proceso de globalización incide en las mujeres latinoamericanas en múltiples dimensiones: económica, cultural, social, política, científico-tecnológica y comunicacional. En su dinámica expansiva podríamos destacar facetas negativas pero también aspectos positivos que se expresan en representaciones, acciones y prácticas de las mujeres, en tanto un colectivo social y político activo y propositivo en esta etapa. En este trabajo se examinan algunas formas en que organizaciones y movimientos de mujeres resisten y desafían patrones culturales cristalizados, a través del aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

La adopción de las TIC ha generado transformaciones en las prácticas de intercambio, comunicación y producción (Bonder, 2011b: 4) y en las capacidades de articulación de los colectivos sociales, incluidos los movimientos de mujeres, ampliando los alcances de sus acciones de incidencia, debates y propuestas.

En este marco el “ciberactivismo” se genera como un espacio relevante para la profundización de la participación y apropiación del uso de las TIC por parte de ellas.

A continuación se analizan dos experiencias de comunidades de información y comunicación entre mujeres de Argentina, con alcance regional e internacional en sus contenidos e intercambios⁴⁸: 1) la lista de correo electrónico de la Fundación Mujeres en Igualdad (MEI)⁴⁹; y 2) la Red Informativa de Mujeres de Argentina (RIMA)⁵⁰. Ambas se diferencian tanto en sus

⁴⁷ Trabajo presentado en el Seminario “Globalización y género: dimensiones, económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” (Profesora Coordinadora Gloria Bonder) de la Maestría Virtual en Género Sociedad y Políticas, año 2011.

⁴⁸ Las dos listas eran facilitadas por Nodo Tau: www.tau.org.ar, organización de informáticos dedicada a ofrecer servicios tecnológicos a las organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales.

⁴⁹ Entidad creada en marzo de 1990, con status consultivo ante el ECOSOC de Naciones Unidas (2005). Tiene como objetivo principal “luchar contra la discriminación de las mujeres, promoviendo su participación y empoderamiento en la vida política, económica, social y cultural” (<http://www.mujeresenigualdad.org.ar/quienesSomos.html>). MEI Realiza actividades de difusión y debate, desarrolla programas y mantiene una lista de correo de 1500 miembros. La lista funcionó hasta el 9 de abril de 2014. Desde entonces MEI estableció un newsletter electrónico semanal y habilitó para la comunicación páginas en Facebook: <https://www.facebook.com/mujeresenigualdad.fundacion>, <https://www.facebook.com/violencianunca> <https://www.facebook.com/sietevocesarg>

⁵⁰ “La Red Informativa de Mujeres de Argentina es una lista de distribución por correo electrónico dedicada a la información y el intercambio entre mujeres feministas, periodistas, organizaciones del movimiento de mujeres, investigadoras, estudiantes y activistas de todo el país y también de países de Latinoamérica”

orígenes como en sus características pero comparten el foco e interés en el feminismo y los estudios de género. La primera nació como un recurso de una ONG ya establecida, mientras que la segunda se conformó como una red virtual sin anclaje en una organización formalizada. Tienen en común su duración en el tiempo, lo cual las diferencia de otras iniciativas más efímeras. El propósito es identificar, a través de los mensajes que circulan en estas listas, las posiciones en las que estas mujeres se ubican en sus realidades, sus identidades cambiantes y móviles en un entramado político de relaciones sociales, dentro de cibercomunidades con intención transformadora (Alcoff, 1988).

Recurriremos al concepto de “autocomunicación de masas” que propone Manuel Castells (2011) que facilita el análisis de la relación entre las nuevas formas de comunicación y los movimientos sociales. A su vez, retomamos las conceptualizaciones de Wendy Harcourt y Arturo Escobar sobre la categoría de género como instituyente de las construcciones simbólicas. Se consideran también los aportes de Susan Stanford Friedman (2002) sobre las identidades en movimiento y el feminismo locacional en un contexto globalizado.

II. Mujeres autocomunicadas

Castells sostiene que “el poder se construye en el espacio de la comunicación” (2011a). Analiza la “autocomunicación” (Castells, 2011b) como un fenómeno de producción y construcción de redes con capacidad de influencia en las nuevas formas de autonomía política y en los movimientos sociales, que no buscan con su acción comunicativa “tomar” el poder político sino producir cambios culturales y políticos e influir en las estructuras de los estados⁵¹. Es decir, los dos ejes centrales que se ponen en juego en este proceso autocomunicativo son la participación y la autonomía en relación al Estado.

Las experiencias de la lista de MEI y RIMA son, desde nuestro punto de vista, exponentes de este proceso en tanto habilitan espacios de debate, de confrontación de ideas, de difusión de acciones participativas concretas orientadas a influir en la agenda pública de manera autónoma.

(<http://www.rimaweb.com.ar/>). Originada en Rosario en el 2000, se mantiene y modera desde allí, Mendoza y Buenos Aires. Tiene en promedio 20.000 accesos diarios.

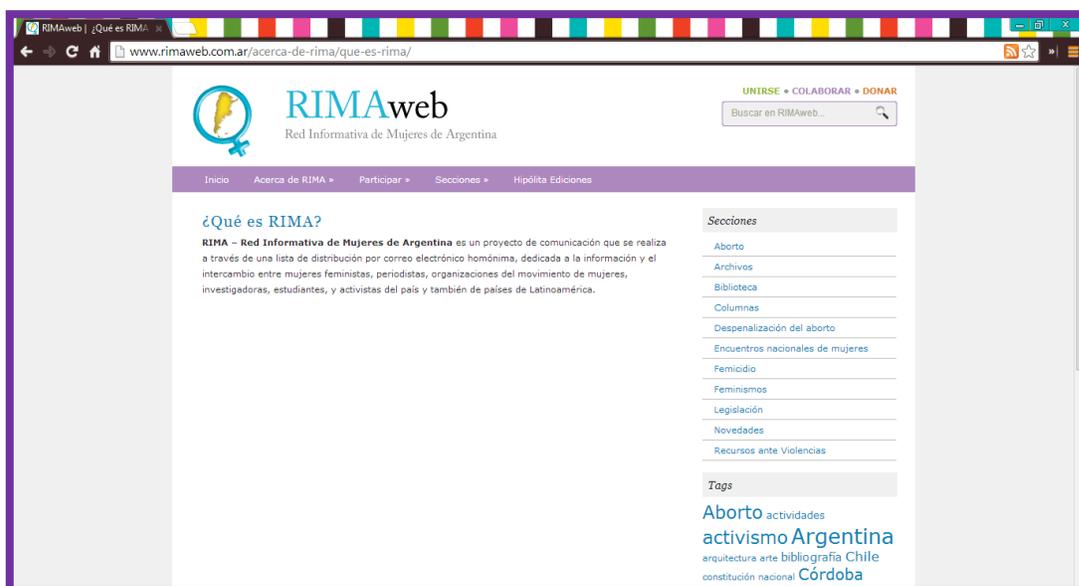
⁵¹ Castells está pensando principalmente en los movimientos espontáneos en Europa y Medio Oriente y el uso que dan a la comunicación móvil, pero lo vincula con la extensión del uso de redes y acceso móvil en América Latina (Castells, 2011b).

III. Mujeres enredadas

RIMA se inició en el 2000, fue concebida y establecida como una red electrónica y luego agregó un portal de noticias (RIMAWEB) a través del cual tramita suscripciones a la lista y difunden campañas e informes, columnas de opinión y recursos varios. En otros términos, se configura como un espacio de debate, intercambio de información, activismo y difusión.

Se trata de una red no solo porque se autodenomina como tal, sino también porque se forma a partir de una interacción y a través de la cual fluyen información e intercambios. Es también una comunidad en tanto favorece el desarrollo de una identidad con objetivos y desafíos compartidos (Wenger, 2011). A su vez, permite a quienes participan pensarse e “imaginarse” como parte de ese todo más amplio y envolvente (Anderson, 1991).

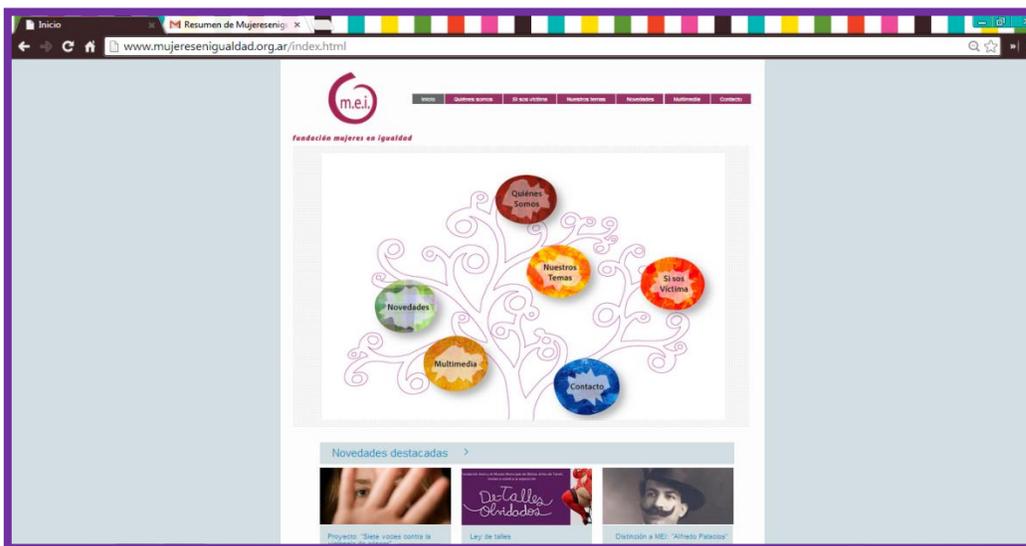
Una comunidad de práctica implica pertenencia e identidad, donde la interacción y familiaridad entre los/as participantes es valiosa y relevante (Wenger, 2001: 22). El soporte online no sólo provee la disponibilidad tecnológica sino que habilita la construcción de un pensamiento colectivo de amplia disponibilidad en tiempo y espacio. Su morfología se constituye permanentemente con los aportes de las participantes.



Nota: Captura de pantalla del espacio virtual RIMA disponible en:
<http://www.rimaweb.com.ar/acerca-de-rima/que-es-rima/>

MEI fue fundada diez años antes (1990) como organización de la sociedad civil centrada en la lucha contra la discriminación de las mujeres, su empoderamiento y fortalecimiento como

sujetos de derecho. Sus actividades incluyen programas de capacitación, difusión, debate y reflexión, además de campañas sobre problemáticas puntuales. A través de su lista de correo divulga información sobre oportunidades de financiamiento para organizaciones de la sociedad civil, actividades académicas e iniciativas de otras organizaciones, militantes y activistas, además de promover programas e iniciativas propias.



Nota: Captura de pantalla del espacio virtual MEI, disponible en: <http://www.mujiresenigualdad.org.ar/>

En este trabajo se presentan los resultados de un análisis de seis días de intercambio de correos electrónicos de ambas listas⁵². Se sistematizan las temáticas de los mensajes que circularon, su alcance geográfico y el perfil de sus emisoras.

Los componentes temáticos de estos intercambios pueden ser analizarse a la luz de las territorialidades que identifican Harcourt y Escobar en su conceptualización de “política de lugar”; una categorización potente para comprender las maneras en que las mujeres se apropian, reformulan y recrean las reglas del capitalismo global que está compuesta por cuatro territorios: cuerpo, hogar, ambiente y espacio público social (Bonder, 2011a).

El análisis de los elementos temáticos específicos que abordan las colisteras⁵³ de RIMA y las participantes en la lista de MEI, se tocan y enlazan en algunos aspectos particulares. En especial, en aquellos ligados a “ambiente” y “espacio público social”. Según Harcourt y Escobar, el

⁵² Del 1 al 6 de junio de 2011. Incluye 104 mensajes a las dos listas, incluidas 23 trenzas de mensajes y emisoras múltiples. Cuadro de tabulación de datos a disposición.

⁵³ Colistera: categoría nativa utilizada por las participantes en RIMA en particular. También se refieren a sí mismas coloquialmente como “rimeras”. La etiqueta en RIMA es más informal que en la lista de MEI, que sin llegar a la formalidad, mantiene un tono un poco más serio.

primero comprende las relaciones sociales, políticas y económicas que se desarrollan en torno a las mujeres y que influyen en sus vidas privadas, económicas y públicas; respecto al segundo, lo conciben como un lugar de dominación masculina en el que las mujeres ven limitada su capacidad de injerencia y acción. Por su parte las participantes de las listas destacan de este territorio las luchas que les han permitido alcanzar logros relacionados, por ejemplo, con el acceso a bancas legislativas locales, provinciales y nacionales, las posiciones en la función pública, la presencia y palabra en organismos supranacionales regionales e internacionales. De todas formas, saben y expresan que aún quedan muchos espacios por ocupar.

En los temas tratados en las listas y en las actividades y hechos a los que refieren los mensajes los territorios mencionados se entrelazan con acciones participativas que les dan una textura menos homogénea: debates en las legislaturas y otras instituciones del estado sobre temas de salud sexual y reproductiva, despenalización del aborto, violencia de género, trata de personas, derechos humanos, discriminación, inclusión de minorías sexuales y actividades orientadas a instalar estos temas. Se trata de llevar las problemáticas relativas a las condiciones de vida al espacio público. De ahí que el territorio “cuerpo” en el que se expresa la política del lugar opera como fondo y se ubica en la base de los temas de debates y de las acciones afirmativas que se promuevan. Por lo tanto, no es ajena a ninguna aunque se evidencie sólo en determinadas acciones analizadas.

Este movimiento de transformación, este gesto hacia la recreación y disputa de las normativas sociales globalizadas deja huellas en la producción de sentidos sociales que entran en conflicto y oposición con los producidos por la cultura hegemónica⁵⁴.

El único de estos territorios que se presenta difuso en el análisis de los intercambios es el “hogar”, con la excepción de los casos en los que se denuncian o se lanzan pedidos de ayuda para casos puntuales de violencia doméstica o se promueven actividades de visibilización y concientización sobre la problemática. Quizás se trate, como Hartocurt y Escobar remarcan, de que el espacio doméstico es contradictorio para las mujeres en tanto, “opera como referencia de identidad y ámbito de expresión de roles sociales y, a la vez, puede representar el sitio por excelencia para la violencia y la opresión” (Harcourt, Escobar citado en Bonder, Seminario *Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina*, PRIGEPP 2011).

⁵⁴ Resulta útil para intentar comprender estos procesos la noción de semiosis social trabajada por Eliseo Verón (Verón, 2004).

IV. Parajes feministas

Susan Stanford Friedman (2002) aborda la noción de identidad como un valor cultural “en movimiento”, ni esencial ni fijo, que toma forma en la fluidez de la cultura⁵⁵. En alusión a este carácter migrante de la identidad, culturalmente significado y delineado, identifica tres caminos críticos en la teoría feminista para abordarlo: i. *las geografías feministas de la identidad* que la metaforizan con sustento local (sitios discursivos que se desplazan entre mujeres en una red posicional); que se complementarían con sus ii. *geopolíticas feministas de la identidad* en tanto las operaciones que describe en estas últimas tienden a abrir sentidos más que anclarlos a lo local, aludiendo e incluyendo retóricas habitualmente obturadas en los discursos hegemónicos; y iii. *el feminismo locacional* que se sitúa tanto en los niveles locales como globales en movimiento en el tiempo y el espacio, lo que disputa la idea de origen único y postula la multiplicidad de los procesos, el origen de las ideas y la producción de sentidos, dando lugar y generando “prácticas sincréticas” que influyen las unas a las otras en interseccionalidad⁵⁶.

Estos conceptos permiten aproximarnos a la comprensión del fenómeno sociopolítico y cultural que representan estas listas, especialmente RIMA, en tanto comunidad con múltiples locaciones y moderada desde tres ciudades distantes entre sí en Argentina (Rosario, Mendoza y Buenos Aires). Se trata de comunidades, como revelan las formas identitarias que construyen y la multiplicidad de posiciones en el espacio social, geográfico y geopolítico que describen, el modo en que trayectorias personales (mujeres, activistas, intelectuales, militantes políticas, legisladoras, funcionarias, profesionales, lesbianas, heterosexuales, víctimas, denunciantes) no se excluyen sino que, por el contrario, establecen posiciones que interpelan a sus pares a través de intervenciones no siempre desde el mismo rol. Esto se pone de manifiesto también cuando se examinan, bajo este enfoque, los temas tratados y los actores sociales con quienes se dialoga o se interpela en cada mensaje en particular: el estado, el gobierno, las organizaciones de la sociedad civil, las instituciones académicas, la sociedad, la religión, las leyes, el poder económico, los medios de comunicación, etc. Se trata de espacios identitarios y formaciones sociales y culturales texturadas,

⁵⁵ Friedman dialoga aquí con el concepto de nación como “comunidad imaginada” de Benedict Anderson (1983), que puede ser útil para analizar los espacios identitarios que recortan estas listas en tanto sus integrantes probablemente nunca se conozcan entre sí, pero comparten su pertenencia a estos espacios en un estilo que las convoca, las identifica y las une (Anderson, 1991:5-7).

⁵⁶ Resulta especialmente útil su uso del concepto de parataxis cultural (en sintonía con la metonimia como operación retórica) como forma de pensamiento geopolítico que descubre mediante el análisis de las maneras en que las formaciones culturales están yuxtapuestas cómo es que se configura cada locación en particular. Puede también ser provechosa como herramienta metodológica para el análisis de los fenómenos sociopolíticos y culturales que estamos trabajando.

en movimiento, entramadas, en red, generando múltiples sentidos con capacidad transformadora en gestación.

V. Reflexiones

Según estadísticas publicadas por comScore Inc.⁵⁷, la cantidad de usuarios de internet en Latinoamérica ascendía en el 2010 a 111,4 millones⁵⁸ y la incidencia de mujeres era del 48%⁵⁹. En cuanto al acceso y uso de redes sociales en la región, la participación de las mujeres en Facebook es del 52%⁶⁰.

En general, las mujeres acceden y participan de las redes entendiéndolas como una como una herramienta de comunicación y contacto ¿Hasta dónde ello posibilita la multiplicación de sus mensajes en un contexto hipercomunicado? Para responder a este interrogante se necesita continuar evaluando su capacidad transformadora en la construcción de nuevos sentidos, y la institución y sostenimiento de posturas más abiertas e inclusivas en nuestros países.

En síntesis, importa pensar los temas, las causas y las acciones que se comparten en las listas analizadas desde un enfoque que dé cuenta de las diferencias interseccionales, multicausales y plurales entre las mujeres que sostienen, sufren, activan y difunden las temáticas estudiadas en este artículo. Ello puede ser enriquecedor, en términos investigativos y también para fortalecer las prácticas feministas de acción colectiva.

⁵⁷ Empresa internacional especializada en la medición del mundo digital, que absorbió MediaMetrics, la fuente citada por la Dra. Bonder (Bonder, 2001:9).

⁵⁸ Audiencias Regionales (+18), Abril 2010. Fuente: comScore Media Metrix (Fosk, 2011). ComScore calcula un crecimiento del 15% entre 2009 y 2010.

⁵⁹ Audiencias Regionales (+18), Abril 2010. Fuente: Media Metrix Worldwide (Boland et al., 2010).

⁶⁰ <http://smlatam.com/blog/2010/07/el-estado-de-facebook-en-latinoamerica/> (Lisogorsky, 2010).

Bibliografía

- Alcoff, Linda (1988). Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. *Signs*, Vol. 13, No. 3 (Spring 1988), pp. 405-436, The University of Chicago Press. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3174166>
- Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Revised Edition ed. London and New York: Verso.
- Bonder, Gloria (2001). *Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias* (versión preliminar). Reunión de expertos sobre globalización, cambio tecnológico y equidad de género, Sao Paulo, Brasil, 5 y 6 de noviembre de 2001 [Documentos PRIGEPP, 2011].
- Bonder, Gloria (2011). *Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina*. Unidades 1 y 3, Seminario PRIGEPP/FLACSO, Buenos Aires.
- Bonder, Gloria (2011). *¿Por qué importa que las mujeres participen plenamente en la construcción de la Sociedad de la Información/Conocimiento? ¿A quiénes benefician sus contribuciones? ¿Cómo se benefician ellas?* Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina.
- Castells, Manuel (2011). Entrevista Rtv.es subido por cursocomunicacionins el 8 de marzo de 2011 a <http://www.youtube.com/watch?v=4Nli7Ysygo>
- Castells, Manuel (2011). [Audio] Conferencia: Comunicación y poder. Ciudad Universitaria de la UNAM, México D.F., 15 abril 2011 (01:27:21 h.) extraído desde <http://sociologiac.net/2011/04/16/audio-de-la-conferencia-de-manuel-castells-en-la-unam/>
- Stanford Friedman, Susan (2002). *Globalización y Teoría Social Feminista: Identidad en Movimiento*. [Documentos PRIGEPP, 2011].
- Verón, Eliseo (2004) *La semiosis social*. Barcelona: Gedisha.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., Trayner, B. & de Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.

Fuentes

- Boland Abraham, L., Mörn, M. P., & Vollman, Andrea (2010). *Mujeres en la web. Marcando Tendencias en Internet*. Extraído en junio de 2011 desde http://www.comscore.com/esl/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2010/Women_on_the_Web_How_Women_are_Shaping_the_Internet
- Fosk, Alejandro (2011). *Memoria Digital Latinoamérica 2010* [Slideshow Presentation/ Internet]. Extraído en junio de 2011 desde <http://www.comscore.com>
- Lisogorsky, Christian (9 de julio de 2010). *El estado de Facebook en Latinoamérica*. Post enviado a SMLatam [Internet website] extraído en junio de 2011 desde <http://smlatam.com/blog/>
- Mujeres en Igualdad (MEI). [Lista de correo electrónico] <http://tau.tau.org.ar/cgi-bin/mailman/listinfo/mujeresenigualdad>. Mensajes del 01 al 06 de junio de 2011. mujeresenigualdad-request@tau.org.ar
- Red Informativa de Mujeres de Argentina [Lista de correo electrónico] <http://listas.tau.org.ar/cgi-bin/mailman/listinfo/rima>. Mensajes del 01 al 06 de junio de 2011. rima@listas.tau.org.ar

La influencia de las tecnologías de información y comunicación sobre la identidad cultural de mujeres judías ortodoxas en Buenos Aires - ciudad global: Nuevo diálogo entre ortodoxia y feminismo⁶¹

Maia Grimberg

I. Introducción

Las tecnologías de información y comunicación (TIC), sus mensajes y posibilidades, y las ciudades globales -como nuevos ordenes socio espaciales que dan lugar a una multiplicidad de procesos transnacionales (Sassen, 2007b: 39)- son fenómenos mundiales que permiten la articulación de mercados capitalistas, generando flujos de información, imágenes, tecnologías, ideas e ideologías. Estos conforman en términos de Appadurai (1999) “paisajes” culturales que se codifican a través de la mirada del observador, opacando al Estado-nación como fuente de sentido social y pertenencia. En la cultura judía ortodoxa el rol de la mujer está fuertemente definido por normas que establecen límites concretos respecto a los espacios, actividades y conductas a seguir. Las TIC permiten traspasar relativamente estos límites, ya sea de modo virtual o imaginario, y penetrar en infinitos “paisajes” culturales.

Valiéndose del marco teórico propuesto por Appadurai (1999), el presente trabajo se propone analizar cómo -en un escenario histórico-geográfico configurado por las TIC y por los atributos de la ciudad global, tales como la presencia de empresas multinacionales, la transnacionalización del trabajo, la diversidad cultural y la formación de identidades y lealtades transnacionales (Sassen, 2007b: 42)- se producen nuevas combinaciones y posicionamientos subjetivos en la identidad de las mujeres judías ortodoxas de la ciudad de Buenos Aires respecto a la religión y principios feministas de igualdad de género, generándose un diálogo desnacionalizado y lenguaje común que desafía la dualidad inherente en la relación ortodoxia- modernidad y ortodoxia-feminismo.

⁶¹ Trabajo presentado en el Seminario “Globalización y género: dimensiones, económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina” (Profesora Coordinadora Gloria Bonder) de la Maestría Virtual en Género Sociedad y Políticas, año 2012.

Para introducir el plano de la subjetividad que exige este propósito fue necesario traer las voces de las protagonistas y ahondar en sus relatos. Para ello se entrevistó a tres mujeres pertenecientes al judaísmo ortodoxo y se analizaron los contenidos publicados en espacios digitales dirigidos a la mujer judía ortodoxa.

II. La ortodoxia frente a las TIC: permisos y restricciones

Las principales corrientes judías ortodoxas surgen en Europa en el siglo XVIII como resistencia y rechazo a la modernidad occidental que amenazaba con la resignificación secular de prácticas religiosas tradicionales y la asimilación religiosa (Setton, 2008: 22). A partir de allí, la ortodoxia judía enfatiza a través de su historia el cumplimiento estricto de los preceptos religiosos basados en el texto básico, la *tora* (biblia hebrea), leyendas y tradiciones orales, generando una comunidad patriarcal en la que el principal rol de la mujer consiste en ser madre y esposa (Feierstein, 2007: 98,374-376).

Frente a los procesos actuales de homogeneización y secularización cultural, la reafirmación de los valores y prácticas religiosas que establecen y limitan las posibilidades de la mujer continúa vigente y a la vez se resignifica a través del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC), atravesadas en contenido y formas por códigos de género.

Las mujeres entrevistadas⁶² para este trabajo – I (32 años), M (31 años) y L (42 años) – rigen sus vidas en base a los preceptos religiosos que dicta la *tora*. Las tres están casadas, son madres de niños/as en edad escolar y viven y desarrollan sus actividades en el Once, zona perteneciente al barrio porteño de Balvanera que se ha caracterizado históricamente por una importante presencia de la colectividad judía.

A pesar de hacer usos diferentes de las TIC, concuerdan en que hay ventajas y desventajas en su utilización. Si bien consideran que inciden positivamente en la consecución de varios fines, entre ellos la educación, todas remarcan la dificultad de controlar la exposición a determinados contenidos, de ahí que coincidan en que sus hijos/as no tengan acceso de ningún tipo a la red. Para L Internet representa un “peligro para la vida familiar que te invade, te absorbe y te saca tiempo [...] es una atracción innata, mejor no tenerla del todo, teniéndolo es más difícil [...] como la droga [...] es meterse en una situación de riesgo [...]. Se pueden llegar a rescatar cosas si uno sabe controlarse, pero es más complicado”.

⁶² Se usan iniciales para preservar la intimidad de las mujeres entrevistadas.

Consideran que los riesgos básicos en el uso de Internet residen en las culturas de consumo que impulsa el mercado a través de las TIC. La globalización, pensada como el modo de interiorización de la lógica del capitalismo, impone no sólo los estándares de “eficiencia y manejo sano de la economía” sino que también generaliza los significados atribuidos a determinados bienes o estilos de vida (Güell y Lechner, 2002). M explica que los contenidos que circulan en Internet generan “necesidades de consumo innecesarias,” citando como ejemplos las constantes ofertas y promociones que recibe por mail y aparecen en anuncios. L observa que:

“Internet es el mundo y el mundo está totalmente opuesto a nuestra mentalidad, que es el brindarse todo contra el egoísmo, el anularse el uno para darle al otro. La ideología en la sociedad actual y que se refleja en las TIC es de consumismo: ‘quiero más más más, todo para mí’, todo es material [...] de buscar placeres, lo que tengo ganas hago. A causa de la inmediatez se comienza a perder la paciencia, todo tiene que ser perfecto, si fracasaste sos un desastre. Para nosotros lo más importante es la ‘rujaniut’ la parte espiritual de la persona, no buscamos cosas materiales.”

Ante la realidad que muestra cada vez más espacios y actividades conquistados por el uso de las TIC, las respuestas de la ortodoxia abarcan un amplio rango que va desde el plano intelectual y espiritual hacia el concreto de la logística y el pragmatismo. Las entrevistadas cuentan que los rabinos más importantes del mundo dictan clases en la web y legitiman el uso de Skype para que personas que se encuentran en diferentes lugares puedan estudiar juntos los textos religiosos. Sin embargo, constantemente advierten sobre los riesgos implícitos en el acceso a las TIC. I explica que “Internet es una herramienta [con la] que todo el mundo tiene muchas precaución, no es algo que esté culturalmente ni muy permitido ni muy aceptado [...] incluye también los celulares, los Ipod, los jueguitos y todas esas cosas [...] muchas autoridades rabínicas prohíben estos temas porque es como una herramienta que no podes controlar”. Por su parte, L expresa que “los rabinos que hablan contra Internet cuentan de familias que eran muy tradicionales en el sentido religioso ortodoxo y que a causa de Internet entraron en crisis”. L, que hasta el momento no tiene Internet en su casa, explica que hay muchas cosas que son imposibles de hacer sin acceso a la red (como sacar turno para un médico), por lo que considera que muy pronto deberá instalarlo en su hogar, aunque de ser así ella y su familia lo harían “tomando las medidas necesarias para estar dentro del marco”. Esto implicaría usar algunos de los filtros informáticos diseñados y promovidos por autoridades de la ortodoxia para restringir el acceso a determinados sitios. L agrega: “vamos a ver qué pasa en el mundo [...] *boreh holam* [el creador del

mundo] nos pone dificultades o tentaciones, pero siempre nos da la forma de poder superarlas. Seguramente van a encontrar la forma los *rabanim* [los rabinos], así como los filtros o algo más, para poder seguir aprovechando de eso que el mundo nos está dando, que puede ser muy productivo pero con todos los cuidados necesarios [...] hay que ver qué ganás y qué perdés”. En este sentido, los testimonios evidencian una relación ambivalente con las TIC desde la ortodoxia religiosa, en tanto se busca aprovechar las ventajas que estas ofrecen a la vez que se propicia un uso cauto ante la percepción de los riesgos que conllevan.

III. Los efectos de las TIC sobre la subjetividad de mujeres judías ortodoxas

Los esfuerzos por mantener una diferenciación material y espiritual con el entorno sociocultural de la época no logran silenciar del todo las inquietudes, causando en los sectores más lúcidos de la ortodoxia permanentes debates en torno a la emancipación, autonomía y desarrollo personal de las mujeres (Feierstein, 2007: 376, 377). Según el paradigma teórico que propone Appadurai (1999), la fuente de estas problematizaciones está en los flujos de narrativas e imágenes, propios de los “paisajes” constituidos en la cultura económica global, que asumen significado y sentido según la posición del espectador. El funcionamiento global de los medios de comunicación y los modelos de subjetividad que circulan le asignan a la imaginación un poder único en la vida colectiva, social y cotidiana de las personas.

En el caso de las mujeres judías ortodoxas, el pensarse a través de estos modelos moviliza indefectiblemente cuestiones de la propia identidad, ya sea por identificación o diferenciación, revisando los propios principios y percepciones. Un ejemplo de esta dinámica reside en el modo en que las entrevistadas perciben algunas de las figuras dominantes de lo femenino presentes en las TIC desde la “*tzniut*”, el mandato religioso del recato. La *tzniut* valora y apunta a la modestia y humildad, implicando un conjunto de leyes que regulan las conductas en general y en particular aquellas que tienen que ver con las relaciones entre varones y mujeres. El eje principal de este precepto es la vestimenta: quien lleva una vida ortodoxa no debe vestir de modos que llamen la atención marcando su figura corporal (Schwartz, 2012: 42). Las mujeres deben cubrir todo su cuerpo, usar solo polleras o vestidos, llevar ropa modesta, evitar los colores llamativos y aquellas casadas deben cubrir su cabeza con sombrero o peluca. En lo que respecta a la conducta, deben

actuar con mesura y discreción, evitando por ejemplo utilizar lo que puede ser considerado un lenguaje vulgar.

Las entrevistadas se consideran seguidoras del mandato de *tzniut*. Para ellas, los modelos femeninos que circulan en Internet son sexistas, machistas y denigran a la mujer. En su opinión sobre estos modelos, I comenta “pobres pibas, andan sin ropas, hablan como animales. Yo creo que es una falta de respeto como está expuesta la mujer, como está vulgarizada, la forma de hablar”. En contrapunto, valora y reivindica el perfil de mujer ortodoxa, afirmando que “la *tzniut* es un cuidado hacia la mujer”.

Otro de los puntos de inflexión que se observan entre ortodoxia y modernidad se relaciona con el rol social de la mujer y su papel en la relación trabajo-familia. Los modelos dominantes de lo femenino en los medios de comunicación son funcionales a los procesos sociales y económicos que caracterizan la globalización. Una de estas narrativas es la imagen femenina que según Zillai exporta el mercado, representada por la mujer anglo-occidental moderna y profesionalmente exitosa, símbolo de las bondades y libertad del mercado global (Bonder, 2012) y de las ideas acerca de género y modernidad que inciden en la creación de una amplia fuerza de trabajo femenino (Appadurai, 1999). Según I, los mensajes implícitos en los medios de comunicación respecto de la mujer contrastan constantemente con sus valores. De sus dichos puede inferirse que está presente un mandato social marcado por pautas de exitismo capitalista que exige que las mujeres se desarrollen en el plano profesional, incrementando su salario y su status laboral. I y M consideran que este discurso es equívoco en tanto aleja a la mujer de su principal fuente de realización, que es ser madre y esposa. Opinan que la faceta profesional es importante pero secundaria, y que muchas mujeres que van tras este mandato se privan, aunque arrepintiéndose más tarde, de la posibilidad de formar una familia.

En un principio, los símbolos mediáticos basados en igualdad de género, secularidad y modernidad contrastan, por su aparente incompatibilidad, con el rol de la mujer judía ortodoxa que sostiene obligaciones diferenciales en función del género. Estas diferencias se ven reflejadas en prohibiciones tales como que impiden a las mujeres leer la *tora* frente a una congregación, servir de juez o testigo en ceremonias religiosas o la norma que establece un cuórum exclusivamente masculino para rezar “*minián*” (Feierstein, 2007). De esta forma las mujeres ortodoxas quedan al margen de la toma de decisiones de índole comunitaria que se realizan en estos contextos masculinos. Todo ello tiene lugar a la vez que, paradójicamente, los medios

argentinos muestran una Presidente de la Nación mujer, máxima autoridad encargada de gestionar el rumbo de un país.

Sin embargo, como lo indica Robertson (Bonder, 2012) "lo global y lo local no son aspectos antagónicos sino que están íntimamente interpelados", siendo imposible concebir uno sin el otro. Según Appadurai, los "paisajes" conformados por la cultura económica global desafían el dualismo clásico, por ejemplo: ortodoxia y modernidad, y generan material de producción de "mundos posibles" (citado en Bonder, 2012). En este sentido algunos sectores de la ortodoxia se apropian y resignifican lo global en clave de sus particularidades locales, traduciendo y legitimando de modo directo los contenidos mediáticos más controvertidos con la religión en formatos compatibles, dejando de ser así amenazantes y ajenos.

Este fenómeno de relocalización de lo global, denominado por Robertson "glocalización" (citado en Bonder, 2012), figura en medios como foros y notas publicadas en la sección "Mujer Judía" del sitio de Internet de "Jabad Lubavitch"⁶³, el movimiento judío ortodoxo más importante de Buenos Aires (Caro, 2006: 61). Allí se encuentran notas y foros que responden a planteos del feminismo occidental, reafirmando el rol tradicional de la mujer judía ortodoxa a través de la reivindicación del papel femenino en la familia, en la comunidad, en la historia judía y en los textos religiosos, explicando la desigualdad de género en términos divinos. Por ejemplo, la nota "Mujeres rezando"⁶⁴ hace referencia a la prohibición que impide a las mujeres leer la *tora* en los oficios religiosos y participar activamente de la vida sinagoga. Sostiene que "no se trata de una discriminación injusta [...] nos fueron entregados papeles diferentes porque Dios - quién creó a los hombres y mujeres diferentes - sabe lo que cada uno necesita para su realización espiritual. Dios no hace diferencia entre los sexos [...] Algunas mujeres han adoptado las costumbres de los hombres, pero otras han redescubierto una inigualable espiritualidad femenina dentro de la tradición judía que es satisfactoria y poderosa". En la nota "La feminista jasídica"^{65 66} la autora habla de su identidad religiosa y genérica: "Me describiría como una feminista jasídica. Estos dos términos no son mutuamente excluyentes, aunque su combinación no deja de tener cierta tensión. Primeramente, soy una jasidá y mi identidad se envuelve en esa palabra".

⁶³ http://www.es.chabad.org/library/article_cdo/aid/498121/jewish/Mujer-Juda.htm

⁶⁴ http://www.es.chabad.org/library/article_cdo/aid/590256/jewish/Mujeres-Rezando.htm

⁶⁵ http://www.es.chabad.org/library/article_cdo/aid/830616/jewish/La-Feminista-Jasidica.htm

⁶⁶ Jasidismo; movimiento religioso ortodoxo y místico dentro del judaísmo (Setton, 2008:10).

En estas expresiones mediáticas la ortodoxia reconoce al feminismo y dialoga con sus conceptos e ideas a través de las TIC, desafiando el dualismo inherente en la relación “Ortodoxia-Modernidad”, siendo el feminismo y las TIC expresiones modernas de la cultura global. En este diálogo, la mujer judía ortodoxa rechaza ser hablada en lengua “universal” y niega identificarse con la subordinación y discriminación que parece adjudicarle el feminismo occidental a su situación, destacando su particularidad en el protagonismo, libertad, satisfacción y desarrollo personal sujetos al cumplimiento del rol tradicional. Esta respuesta no implica la ruptura de órdenes sociales establecidos, sino que propone al sector femenino de la ortodoxia pensarse y percibirse desde un lenguaje que integra conceptos del dogma y feministas. Esta respuesta plantea interrogantes profundizados por Bonder (2008: 2,6) respecto a la relación entre TIC y género, cuestionando si es a través de las TIC que los patrones de género tradicionales que generan desigualdad retornan encubiertos en emblemas de innovación, o si se trata del uso de las TIC como medio para enunciar la singularidad y desarrollar la propia subjetividad.

IV. Identidad cultural de mujeres judías ortodoxas en Buenos Aires, ciudad global

Los efectos de la globalización cultural se pueden interpretar vinculados con las transformaciones estructurales y funcionales planteadas por Sassen (2007a: 26, 32, 43), donde los procesos globales económicos y las capacidades que resultan del continuo desarrollo de las TIC logran desestabilizar las jerarquías tradicionales centradas en el Estado-nación, generando escalas estratégicas que van más allá de lo nacional, entre ellas, la escala subnacional en la que pueden mencionarse las ciudades globales como Buenos Aires. Según un estudio sociodemográfico realizado en el 2005, el 9% de los 156.000 judíos que viven en el área metropolitana de Buenos Aires se definen como judíos por religión y tradición ortodoxa (Jmelnizky y Erdei, 2005: 108). Este sector habita en las zonas céntricas y aglomeradas de Buenos Aires, donde se concentran edificios, publicidades y personas relacionadas a empresas y otras redes transfronterizas que generan, usando términos de Appadurai (citado en Bonder, 2012), “paisajes” globales. En este escenario sobrecargado de elementos seculares y occidentales, propios de la homogeneización cultural, y pobre de conceptos nacionales diferenciados, las mujeres ortodoxas disputan su subjetividad en un diálogo con la cultura global que parece no incluir lo local nacional. Este fenómeno se puede explicar por distintas razones.

En primer lugar, la ciudad global parece ir más allá del Estado-nación (Sassen, 2007a: 26) también en su dimensión cultural. La llamada globalización, regida por prácticas que obedecen a las leyes del mercado, permea y atraviesa toda la sociedad nacional, incluyendo sus representaciones simbólicas y las experiencias subjetivas, causando un desarraigo social de la historia y los íconos de lo nacional, evitando la consolidación de nuevos imaginarios del país (Güell y Lechner, 2002).

Por otro lado, Sassen (2007a: 33) establece que microambientes-como en este caso lo es la comunidad judía femenina ortodoxa- pueden concertarse con otros ubicados en territorios lejanos, lo cual desestabiliza la noción de que la proximidad física constituye uno de los atributos de lo local. En este contexto resalta por un lado la similitud cultural entre las mujeres judías ortodoxas de Buenos Aires y sus correligionarias de otras ciudades globales y, por el otro, el contraste con sus vecinas no ortodoxas de Buenos Aires.

V. Conclusión

Según Castells (2004: 4) a diferencia de la identidad regional, la cual se constituye como principio de recomposición social frente a la crisis del Estado-nación, la identidad religiosa, sea fundamentalista o moderada, se constituye como principio de reconstrucción del sentido a escala planetaria. En base a esto el principal antagonismo para la ortodoxia reside en la esfera global y no en la nacional. En el contexto histórico geográfico de la ortodoxia judía en Buenos Aires -donde la dimensión nacional figura débil en la ciudad global y aparenta estar ausente en los dilemas que surgen desde la misma ortodoxia-, ser ciudadana, en términos de Castells (2004: 5), es una fuente de derecho pero no de sentido. En base a esto, la dualidad, diálogo y actual resignificación subjetiva de la identidad genérica religiosa se produce principalmente para este sector entre lo global y lo religioso.

La mujer judía ortodoxa se encuentra entonces ante un orden global regido por la lógica capitalista manifiesta en las TIC y en Buenos Aires (en tanto ciudad global). Este orden, aparentemente carente de sentido nacional, comprende por un lado un volumen de información, imágenes, mensajes e innovaciones tecnológicas que generan impotencia y amenazan con recubrir, interpelar y disolver la propia identidad genérica religiosa. Al mismo tiempo, ofrece nuevas opciones de autorrealización por vía de la extroversión de la masa mediática, como se expone en foros femeninos de expresión e interlocución (Hopenhayn, 1999: 18). Las señales que otros envían a distancia hablan de otras formas de ver el mundo (Hopenhayn, 1999: 17) y se hacen

imposibles de eludir en una sociedad híper comunicada y en una ciudad global en particular, generando “paisajes” culturales atravesados por códigos de religión, feminismo, modernidad y nacionalidad en los cuales las mujeres judías ortodoxas piensan, perciben y reconstruyen su subjetividad.

Los relatos de las mujeres entrevistadas en este trabajo ofrecen nuevas rutas a explorar en futuros estudios que posibiliten continuar ampliando y enriqueciendo el debate multicultural que plantea el feminismo mediante la integración de nuevas voces.

Bibliografía

- Appadurai, Arjun (1999). *La globalización y la imaginación en la investigación*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, Nº160.
- Bonder, Gloria (2008). *Las mujeres en la construcción de la Sociedad del Conocimiento. Igualdad en la innovación, innovación para la igualdad*. Trabajo preparado especialmente para el Congreso Internacional "Igualdad en la Innovación para la igualdad" Sare [Documentos PRIGEPP, 2012].
- Bonder, Gloria (2012). *Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina*. Unidad Nº 1 y Nº 3, Seminario PRIGEPP/ FLACSO, Buenos Aires.
- Caro, Isaac (2006). Comunidades judías y surgimiento de nuevas identidades: el caso argentino. *Persona y sociedad / Universidad Alberto Hurtado*, Vol. XX, Nº3,43-72
- Castells, Manuel (2004). *La globalización truncada de América Latina, la crisis del estado-nación y el colapso neoliberal*. Archivo Chile. Historia Político Social- Movimiento Popular Documentos.
- Feierstein, Ricardo (2007). *Vida Cotidiana de los Judíos Argentinos: del gueto al country*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Güell, Pedro y Lechner, Norbert (2002). La globalización y los desafíos culturales de la gobernanza. En C. Maggi y D. Messner (eds). *Gobernanza global. Una mirada desde América Latina. El rol de la región frente a la globalización y los nuevos desafíos de la política global*. Caracas: Nueva sociedad.
- Hoppenhayn, Martín (1999). La aldea global entre la utopía transcultural y la ratio mercantil. En C. Degregory y G. Portocarrero (eds.) *Cultura y Globalización*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp 17-36.
- Jmelnizky, Adrián y Erdei, Ezequiel (2005). *La Población Judía de Buenos Aires. Estudio sociodemográfico*. Buenos Aires: AMIA.
- Sassen, Saskia (2007a). *Elementos para una sociología de la globalización. Una sociología de la globalización*. Buenos Aires: Katz. [Documentos PRIGEPP, 2012]
- Sassen, Saskia (2007b). *La ciudad global: emplazamiento estratégico, nueva frontera*. Barcelona 1978-1997. Manolo Laguillo.
- Schwartz, Michel A. (2012). The People of the Book in the Bedroom: Perceptions and Realities in American Jewish Sexuality. *Dorot: The McGill Undergraduate Journal of Jewish Studies*, Volume 13, 41-56.

Setton, Damián (2008). *La Comunidad y El Centro de Difusión: Las dos caras del judaísmo ortodoxo. El caso de Jabad Lubavitch en Argentina*. Mitológicas, Centro Argentino de Etnología Americana Argentina, vol XXIII, 9-26.

Moss, Aron (2011). *Mujeres rezando*. Extraído de:

http://www.es.chabad.org/library/article_cdo/aid/590256/jewish/Mujeres-Rezando.htm

Slonim, Rivkah (2011). *La feminista jasídica*. Extraído de:

http://www.es.chabad.org/library/article_cdo/aid/830616/jewish/La-Feminista-Jasdica.htm

El uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en las mujeres indígenas en los Altos de Chiapas⁶⁷

Verónica Pérez López
México

I Introducción

Este trabajo refiere al acceso y uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC) por parte de las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas, desde un enfoque de género y dentro del marco de los procesos de globalización y sus expresiones en este contexto particular. Se analizan algunos de los obstáculos que enfrentan las mujeres indígenas en dos municipios de Chiapas (San Juan Chamula y San Juan Cancuc) respecto al acceso y uso de las computadoras, Internet y la telefonía celular, y se proponen algunas recomendaciones para sortearlos.

II. Alcances de las Tecnologías de la Información y Comunicación en México

La mayoría de las definiciones sobre la globalización destacan que se trata de un proceso de expansión e interdependencia económica, social, cultural y política a escala planetaria. Se afirma también que el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) cumplen un rol fundamental al facilitar y acelerar la circulación de capital, finanzas, producción, ideas e imágenes que sobrepasan las fronteras regionales y culturales en los Estados-Nación (Hopenhayn, 1999).

Por tanto, y como señala Maquieira (2006), las TIC ingresan en *la mayoría* de los espacios locales transformando la vida cotidiana y las relaciones sociales y económicas aún en ámbitos alejados de los centros urbanos. Sin embargo, como dice la CEPAL, aunque las actividades digitales se vayan convirtiendo poco a poco en un fenómeno global, de hecho, la adopción de este paradigma está íntimamente relacionada con el grado de desarrollo de cada sociedad. En otras

⁶⁷ Artículo elaborado a partir de la monografía presentada para el Seminario PRIGEPP: “Globalización y Género: Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones y reacciones. Propuestas emergentes en América Latina”. Profesora coordinadora a cargo: Gloria Bonder. Año 2013.

palabras, es evidente que esta supuesta conexión mundial se manifiesta de maneras y ritmos diferentes según se trate de un país desarrollado o de uno emergente, como es el caso de México.

Avances, brechas y desafíos en la expansión de las TIC

En México, el uso de la TIC ha aumentado considerablemente en los últimos años. Según datos de la encuesta de hogares sobre disponibilidad y uso de las TIC de 2011, hay 42.4 millones de personas usuarias de una computadora y 27.6 millones que tienen acceso a Internet en el país, un incremento del 14.7% respecto al 2010 en este último caso. Suman 9 millones los hogares equipados con computadora (30%) y 6.9 millones de ellos (23.3%) tienen acceso a Internet, un incremento del 6.9% y del 11.2% respectivamente en relación al 2010. Lamentablemente, no se cuenta con información desagregada según población indígena o no indígena.

Cuadro 1. Porcentaje de usuarios de tecnologías de la información y comunicación.

	Internet	Computadora	Telefonía celular
SI usa	39.8 %	43.4 %	59.2 %
NO usa	60.2%	56.0%	40.8%

Fuente: Elaboración propia con datos de estadística disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares, INEGI, 2012.

El Gráfico 1, que se muestra a continuación, evidencia que el uso de la telefonía celular está aumentando considerablemente, mientras que ha descendido la cantidad de hogares con línea telefónica fija, lo cual demuestra la penetración del paradigma tecnológico en este país.



Fuente: Elaboración propia con datos de estadística disponibilidad y uso de tecnologías de la información y comunicación en los hogares, INEGI, 2012

III. El contexto de Chiapas

El estado de Chiapas está ubicado geográficamente en el sureste de los Estados Unidos Mexicanos y está habitado por 5.110.684 personas, el 50,9% (2.601.351) son mujeres, aproximadamente el 25% son indígenas y el 75 % mestizas (INEGI, 2011). La población está distribuida en 123 municipios y en 19.386 localidades, el 99,2% son rurales (ENOE, 2013).

Chiapas tiene el porcentaje más alto de mujeres analfabetas del país, con 2.18 mujeres por cada hombre en esa condición. Mientras que a nivel nacional el 4,8% de la población es analfabeta, esta cifra se eleva a más del 40% en municipios como Mitontic, Sitalá, Pantlho, San Juan, Chamula, San Juan, Cancu y Zinacantan. Al menos 109 de sus 122 municipios se consideran de Alta o muy Alta Marginación, y 33 de los 44 municipios con Alta Marginación son de población predominantemente indígena. Los municipios de la región Altos de Chiapas son los que presentan los mayores porcentajes. Del total de la población en Chiapas, 1.209.057 personas hablan una lengua indígena (597,287 son hombres y 611,770 son mujeres - INEGI, 2011).

Según el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 2005, México se ubica entre los países con un alto grado de desarrollo humano según el PNUD 2009. Pero, al mismo tiempo, presenta muy acentuadas desigualdades sociales que inciden en especial en la población indígena. En el caso puntual de Chiapas, si bien en el período que va del 2000 al 2005 se produjo un incremento en los valores del IDH de 0.7072 a 0.7303, este estado sigue ocupando el último lugar en la clasificación nacional.

Los resultados del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010) mostraron que el 76.7% de la población de estos ámbitos se encuentra en situación de pobreza multifuncional; este índice contempla ingresos inferiores o insuficientes para adquirir la canasta alimentaria, tres o más carencias sociales y deficiente o nula accesibilidad a las tecnologías de la información.

Respecto al uso de las TIC no se encontró información reciente que dé cuenta específicamente de la situación en la que se ubica el estado de Chiapas y, por consiguiente, no se dispone tampoco de datos desagregados por regiones ni tampoco por género.

Estas carencias son preocupantes dado que se necesitan evidencias y consecuentemente políticas para asegurar que los avances en el desarrollo social y tecnológico permitan la disminución o la erradicación de las brechas digitales de género.

En este marco, el presente trabajo pretende iniciar -con datos todavía muy preliminares- un análisis cualitativo del acceso y usos de las TIC por parte de mujeres de dos municipios indígenas de Chiapas con altos índices de marginación y bajos niveles de escolarización.

Su objetivo principal fue analizar los usos de las TIC por parte de las mujeres indígenas de Chiapas, así como el papel que juegan la educación, la pobreza y los determinantes de género y etnicidad en su participación del proceso de globalización. Para la obtención de información se realizaron grupos focales en dos municipios: San Juan Chamula y San Juan Cancuc.

El primero de ellos se ubica a 12 kilómetros de San Cristóbal de Las Casas y en el 2010 su población alcanzaba los 76,941 habitantes (35,555 hombres y 41,386 mujeres). La lengua materna es el tzotzil. Ambas localidades presentan un alto grado de marginación, y su población se caracteriza por preservar costumbres y tradiciones. Por otra parte, el municipio de San Juan Cancuc se localiza a 61 kilómetros de San Cristóbal de Las Casas y, según el censo del 2010, la población es de 24.906 (49.41% hombres y 50.59% mujeres). La lengua materna es el tzeltal.

Como planteábamos anteriormente, para recabar información se trabajó con un grupo focal de 20 mujeres indígenas, 10 de San Juan Chamula y 10 de San Juan Cancuc. Las participantes del primero, son artesanas y comercializan sus productos. En el segundo grupo la mayoría se dedica a las labores domésticas y únicamente tres trabajan en la elaboración de artesanías locales. Ambos han recibido previamente capacitaciones sobre equidad de género, emprendimiento económico, violencia contra las mujeres y participación política.

Cuadro. 2 Características sociodemográficas del grupo focal

Rango de edad	15 -25	15
Estado Civil	26-35	40
	36-45	20
	46-55	15
	56-65	10
	Casadas	90%
Escolaridad	Soltera	10%
	Con escolaridad	25%
	Saben leer	35%

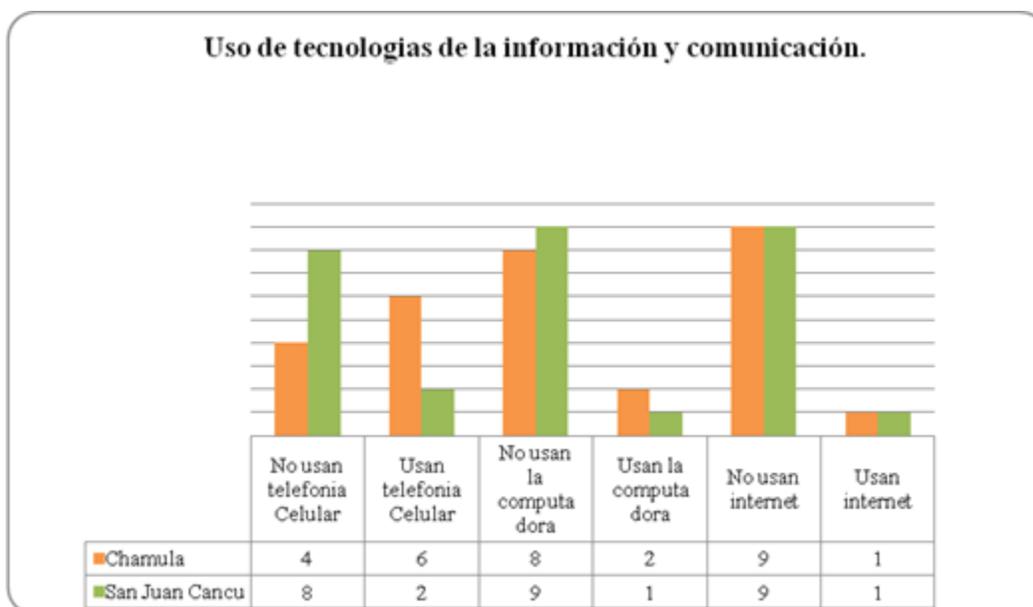
Fuente: Elaboración propia con datos proporcionado por el grupo focal.

En general pertenecen a estratos económicos bajos, las casadas tienen entre dos y cinco hijos/as y viven con su pareja sentimental. De las veinte, únicamente siete saben leer y escribir y solamente seis terminaron la escuela primaria.

IV. Las mujeres indígenas y el uso de las tecnologías de la información y comunicación

Para recabar información sobre el acceso y uso de las TIC, se aplicó un cuestionario que discriminaba los usos según telefonía celular, computadoras e Internet. A continuación se presentan los resultados.

Gráfico 2. Muestra el uso de tecnologías de la información y comunicación



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de la aplicación del cuestionario

De los datos obtenidos, surge que entre las mujeres de Chamula existe un mayor número de usuarias de telefonía celular respecto que las de San Juan Cancuc. Este último municipio está más lejos de la ciudad, y éste puede ser uno de los factores, -entre otros- que condicionan esta diferencia.

Entre las mujeres de Cancuc, se observó un menor uso de las redes de telefonía celular, pocas saben leer y escribir, casi no viajan a San Cristóbal, ninguna conduce un automóvil, ni asiste a reuniones o asambleas comunitarias, tampoco tienen señal de televisión abierta debido a la condición geográfica y otras carencias en infraestructura y servicios públicos.

En San Juan Chamula se identificaron tres locales comerciales para el servicio de renta de equipos de computación e Internet, mientras que en San Juan Cancuc se ubicó un único espacio que, además, en época de lluvias suele no disponer de servicio eléctrico ni de redes satelitales. Este es otro de los factores que limitan o directamente impiden que las mujeres accedan a equipos de computación e Internet. Pero, en nuestra opinión, las causas principales de estas limitaciones son la escasa escolaridad, los roles de género, los condicionantes étnicos, incluyendo la vigencia de usos y costumbres. A pesar de que los municipios en estudio tienen diferencias en cuanto a la cercanía de la ciudad de San Cristóbal, la gran mayoría las mujeres de ambos no hacen uso de una computadora. El 85% está en esta situación.

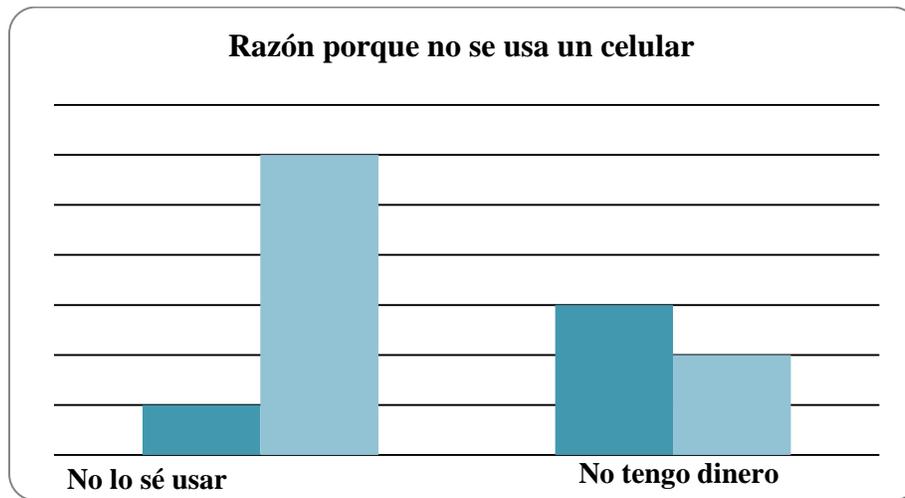
La descripción que realizan las entrevistadas se vincula con los aportes de Sassen (2007), quien señala la importancia de analizar cómo las prácticas y las condiciones locales se articulan con la dinámica global. Este caso es muy elocuente en ese sentido.

Si bien las TIC han llegado a las comunidades de las mujeres indígenas con quienes dialogamos -y seguramente lo harán más rápidamente con el paso del tiempo-, ellas se enfrentan a obstáculos fundamentales para acceder a las mismas, como el monolingüismo, el analfabetismo y los usos y costumbres que tienden a relegarlas al ámbito doméstico y familiar para cumplir su papel tradicional como la base de la organización social en las comunidades.

Un 54% argumenta no usarlo por desconocer cómo funciona, mientras el 46% restante señala no tener dinero para comprarlo y sobre todo para mantenerlo. Esta información refleja que la carencia de escolaridad podría ser considerada la primera causa para no hacer uso de este dispositivo. Bonder señala que, en general, “las mujeres han llegado más tarde y en peores condiciones que los varones a los espacios sociales que gestionan el saber y poder, sea la educación, el empleo, la producción, la ciencia y la política” (Bonder, 2008). Las mujeres que entrevistamos, estarían en los últimos eslabones de esta cadena.

En el gráfico que se presenta a continuación se muestran las razones por las cuales las mujeres no cuentan con telefonía celular.

Gráfico 3. Razones por las que no se usa un celular.



Fuente: Propia con datos obtenidos de la aplicación del cuestionario

De las mujeres indígenas que usan un teléfono celular, el 83% lo hace para comunicarse con otros familiares: esposo en primer lugar, novios o parientes cercanos que viven en otras ciudades; y el 17% exclusivamente para comerciar sus artesanías. Las que lo usan con más frecuencia, realizan llamadas; solo cinco escriben mensajes de texto y cuatro reportaron tomar fotos. La edad indudablemente influye para que se animen a explorar otras aplicaciones de un celular, así como para escribir mensajes de texto. Expresan miedo a descomponer el dispositivo por no saber leer ni escribir y por no estar capacitadas para utilizarlo adecuadamente.

Las mujeres que viven en las cabeceras municipales están un poco más familiarizadas con las TIC que las que viven en los parajes más alejados. Cuando explican por qué se utilizan estos dispositivos aluden a *“la bendita necesidad”* es decir, a la necesidad de comunicarse con otras personas como familiares o esposos, migrantes en E.E.U.U. y para comercializar sus artesanías.

Ello lleva a reflexionar sobre lo planteado por Shuler, citado en Bonder, con respecto a Internet como plataforma de cambio social: *“Si bien es innegable que su desarrollo y expansión ha sido vertiginosa no ha ido acompañada de suficientes estudios ni reflexiones que nos permitan entender cabalmente que está ocurriendo en la relación entre esta tecnología, las personas que la utilizan, las que no y el cambio social”*. (Bonder, 2011).

En suma, se puede afirmar que el uso de las tecnologías de la información y comunicación por parte de las mujeres indígenas que hemos entrevistado (indudablemente un grupo muy limitado) está vinculado al grado de avance del municipio en infraestructura y servicios básicos, la migración, la cercanía con la ciudad, los apoyos gubernamentales, y en algunos casos específicos,

el trabajo de las Organizaciones no Gubernamentales y de los grupos organizados de mujeres artesanas. Si bien el Movimiento Armado del '94 del Ejército Zapatista de Liberación Nacional abrió un camino para generar avances en diversos aspectos de infraestructura y a las política pública para los pueblos indígenas, ello no incidió en disminuir la brecha digital, particularmente, la vinculada al género, con los consiguientes perjuicios para los distintos aspectos de las condiciones de vida de las mujeres indígenas.

La expansión de la globalización ha sido vertiginosa en Chiapas y se ha tomado como parte de políticas estatales de desarrollo que han considerado poco la situación de las mujeres indígenas y en especial su desconocimiento de las TIC. El grupo focal mostró que más de la mitad desconocen el uso de la computadora e Internet y muy pocas usan un teléfono celular, lo que las sitúa en desventaja para adquirir otras capacidades. Por ejemplo, en la actualidad la mayoría de los programas sociales se pagan con tarjetas débito, y es común ver a las mujeres indígenas haciendo filas en los cajeros automáticos para extraer su asignación.

Cuando se las observa, se percibe en sus rostros miedo y angustia para retirar el recurso monetario. Algunas piden ayuda a otras mujeres y otras permanecen horas enteras esperando que alguien les ofrezca apoyo o hable su lengua materna para poder exponer sus necesidades.

Consideramos que el acceso a las TIC es un derecho de las mujeres indígenas, y por tanto es una obligación del Estado garantizarlo. Ello debería ser parte de una política pública que las reconozca y que además facilite el desarrollo de diversas competencias para poder utilizarlas adecuadamente y en beneficio propio y de su comunidad.

Esta situación refiere a las tensiones entre lo global y lo local que señalan Arguito y otros (citados por Vargas, 2003), expresando como se perpetúan ejes de discriminación y desventaja para grupos históricamente marginados como son las mujeres indígenas. (Montaño, 2010).

V. Reflexiones

La globalización y las políticas públicas actuales están incitando a las mujeres indígenas a entrar en contacto con las TIC. Sin embargo no existen programas o políticas que procuren que ellas desarrollen las competencias necesarias para utilizarlas eficazmente. Con esto nos referimos a lectoescritura, el acceso a internet, tarifas bajas en el pago de telefonía celular, cursos de computación gratuita.

La promoción desde una perspectiva de derechos del uso de las TIC a favor las mujeres indígenas continúa siendo una asignatura pendiente.

Bibliografía

Bonder, Gloria (2008) *“Innovar para la Igualdad: Las mujeres en la construcción de la sociedad del conocimiento”* - Trabajo preparado para el Congreso Internacional *“Igualdad en la Innovación para la Igualdad”*; SARE, 2008.

Bonder, Gloria (2002) *“Las nuevas tecnologías de información y las mujeres: reflexiones necesarias”* - Unidad Mujer y Desarrollo. CEPAL, N° 39.

CEPAL (2003) *“Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe”*. Santiago de Chile: CEPAL, N° 72.

CONEVAL (2010) Informe de Pobreza Multidimensional en México, 2008 - Disponible en:

<http://www.coneval.gob.mx>

CONEVAL (2011) Comunicado de Prensa N° 015. Dirección de Información y Comunicación Social. 2008, México DF. Disponible en

www.coneval.gob.mx/Informes/COMUNICADOS_DE_PRENSA/Comunicado_de_prensa_015_Medicion_pobreza_municipal.pdf

Hopenhayn, Martín (1999) *“La aldea global, entre la utopía transcultural y la ratio mercantil”* En: Degregori, C. y G. Portocarrero (eds.) *Cultura y Globalización*. Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pág. 17-36.

INEGI (2010) *“Mujeres y Hombres en Chiapas”*- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México. Disponible en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2010/MyH_2010.pdf

INEGI (2014) Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. Disponible en:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/>.

INEGI (2013) Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) Disponible en:

<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/regulares/enoe/>

INEGI/ IFT (2013) Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de las Tecnologías de la Información (MODUTIH) 2013. Boletín de prensa No. 502/1327. México. Disponible en:

<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/boletin/comunicados/especiales/2013/noviembre/comunica46.pdf>.

Maquieira, Virginia, ed., *“Mujeres, globalización y derechos humanos”*. Madrid. 2006

- Montaño, S. y Milosavljevic, V. (2010) *“La crisis económica y financiera. Su impacto sobre la pobreza, el trabajo y el tiempo de las mujeres”*. ASDI, Santiago de Chile.
- PNUD (2009) Informe sobre el Índice de Desarrollo Humano en México, México, DF.
- Sassen, Saskia (2007) *“Una Sociología de la Globalización”*, Cap 1: *“Elementos para una sociología de la globalización”*. Buenos Aires, Katz.
- Vargas, Virginia (2003) *“Los feminismos latinoamericanos y sus disputas por una globalización alternativa”* en Daniel Mato (Cord.): *Políticas de identidad y diferencias sociales en tiempo de globalización*. Caracas: FACES.

Recrear la relación entre género, TIC y educación: desafíos a la imaginación y a las prácticas

Verónica Perosi

Coordinadora de Formación Virtual- PRIGEPP

I. Presentación

El carácter político de las prácticas y procesos educativos (muchas veces reificado, solapado e, incluso, ignorado) incide, por definición, en las visiones y en las políticas de transformación social. Comprender, en este marco, “el tema de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en educación” como una cuestión política, de inclusión social, de justicia y derecho humano⁶⁸, nos instala frente a un abanico de dimensiones respecto de viejas preguntas de la educación sobre aquello que es valioso de ser enseñado y de ser aprendido y a los modos de abordarlo y experimentarlo.

Gloria Bonder sostiene en diversas oportunidades que los estudios de género y, en particular, la formación en este campo no han quedado al margen de los desarrollos de investigación sobre la conformación de la sociedad de la información: “...Existe un corpus de conocimientos amplio y no exento de controversias sobre las relaciones de género y/en las TIC. Desde una diversidad de programas de investigación y de intervención se han ido revisando y actualizando de manera constante los enfoques teóricos y metodológicos de un campo multidisciplinario que se resiste a “disciplinarse” en cánones instituidos, acogiendo y propiciando el debate de corrientes diversas y la vinculación compleja -aunque fundante de su misma emergencia histórica- entre teorías y visiones y prácticas políticas...”⁶⁹ Así, también, desde la

⁶⁸ Algunas referencias de interés: “Las TIC del aula a la agenda política” en el marco del Seminario Internacional. Cómo las TIC transforman la escuela. 2008. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf (último acceso 19 de mayo de 2014). Además, “Internet como nuevo derecho humano” disponible en: <http://www.puntogov.com/internet-como-un-nuevo-derecho-humano/> (último acceso 19 de mayo de 2014) y “Dos nuevos derechos: de acceso y de inclusión digital universal” disponible en: http://www.idet.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=715:dos-nuevos-derechos-de-acceso-y-de-inclusion-digital-universal-federico-gonzalez-luna-el-financiero&catid=50:articulos&Itemid=146 (último acceso 19 de mayo de 2014). Entre otros.

⁶⁹ Bonder, G. (2012) “La educación en línea y las contribuciones de los estudio de género” En el marco del Encuentro UBATIC+. 5 al 9 el noviembre de 2012. Disponible en: http://youtu.be/YV_xQYCs94 (último acceso: 15 de mayo de 2014). También en: Bonder, G. (2013) “Coeducando la Sociedad de la Información y del Conocimiento”. Ponencia presentada en la XII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe, División de Asuntos de Género, CEPAL. República Dominicana. Entre otros.

formación en el campo que llevamos adelante desde el Área de Género, Sociedad y Políticas de FLACSO se sigue experimentando en la integración de las TIC, alerta a las transformaciones cognitivas, culturales y sociales que propician durante los procesos educativos y las que serían necesarias provocar para poner en juego nuevos procesos de imaginación, implicación, gestación y consolidación de vínculos transformadores y de nuevo tipo en el plano de lo subjetivo, lo relacional y lo social.

Es, por tanto, desde el campo de los estudios de género y desde los estudios pedagógicos, como así, también, desde el reconocimiento de la tendencia contemporánea a la expansión de modelos de inclusión tecnológica para la ampliación de oportunidades⁷⁰, especialmente en el área educativa y en América Latina, que se reactualizan viejos interrogantes para pensar en los entrecruzamientos de estos campos. Al mismo tiempo, aparecen nuevas dimensiones necesarias y urgentes en el análisis. Educación, tecnología y género como campos de conocimiento y, también, de práctica se entraman y dialogan, en una dinámica de revisión y transformación crítica. A lo largo de estas líneas ofrecemos una aproximación a algunos debates abiertos sobre estos entramados desde una perspectiva conceptual y metodológica. Abordaremos espiraladamente una pregunta que se yergue como central: ¿qué tipo de oportunidades y escenarios ofrecen las TIC para desplegar propuestas pedagógicas transformadoras, inspiradas y comprometidas con la creación de conocimientos, la interpelación de las subjetividades, el análisis crítico, la indagación constante, el diálogo entre saberes y su vinculación con procesos de cambio del orden instituido como premisas construidas desde los estudios de género? Recuperamos enfoques desde un programa de formación pionero en la región como es la Maestría en Género, Sociedad y Políticas de FLACSO y los diversos Diplomados y Programas surgidos a partir de su expansión⁷¹. Entendemos que estas experiencias revisten un valor singular dado que en el devenir de una década han consolidado prácticas y procesos deliberados de formación en género, educación y tecnología. Los

⁷⁰ Hacemos especial referencia a la diversidad de Programas de alta dotación tecnológica que han surgido en los últimos años tendientes a la inclusión de tecnologías en el sistema educativo en la Región. Desde el modelo 1:1, laboratorio móviles, propuesta de “trae tu propio dispositivo” para la educación básica y secundaria hasta la creación de una diversidad de centros de innovación en temas de pedagogía y tecnología y el surgimiento de modalidades de educación virtual de diferente tipo en las Universidades y Centros Académicos de nuestros países.

⁷¹ Referencias de interés en Facetas, aprendizajes y proyecciones. Para la innovación de teorías y prácticas. Publicación en línea del Área de Género, Sociedad y Políticas. FLACSO. Disponible en: http://issuu.com/catunescomujer.org/docs/publicacion_esp/1?e=2914422/5782097 (último acceso: 15 de mayo de 2014)

mismos han estado fundados en las comprensiones cada vez más complejas, y nos siempre sucesivas, de las transformaciones que las tecnologías de la información y la comunicación generan y profundizan en la sociedad y la cultura. Hemos reconocido su constante movimiento, expansión y carácter innovador, problematizado las condiciones de oportunidad y de posibilidad de los grupos con los que trabajamos y evaluado constantemente los procesos de cambio en la apropiación plena y significativa de las TIC por parte de la comunidad educativa de PRIGEPP.

Inscribimos nuestros aportes en reconocimiento de algunos rasgos de la cultura contemporánea que creemos importante atender a la hora de pensar en tiempo presente el entramado género – educación – TIC. Abordaremos con un interés especial las redes y comunidades virtuales de práctica. Creemos que nuestras experiencias, surgidas en el seno de las (a)puestas educativas, culturales y políticas a lo largo de estos años, y en concordancia con nuestros fundamentos y fines pedagógicos, tienen un punto de expresión significativo en las redes y comunidades que propiciamos. Así como la pedagogía feminista se preocupó sobre todo por desplegar formas de enseñanza que reflejasen otros valores, como la justicia, la diversidad y la igualdad, en contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales sostenidas en valores patriarcales; las experiencias que abordamos en este artículo recuperan en sus fundamentos y en sus acciones el interés por el abordaje de múltiples formas de conocimiento y representación del mismo, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la “propia voz” y la discusión de los criterios de legitimidad y autoridad del conocimiento transmitido y las formas de transmisión, la valoración del trabajo colectivo, comunitario y colaborativo y la generación de condiciones simbólicas y materiales para la expresión de una solidaridad femenina y de género.

Presentamos, finalmente, algunas ideas que nos inspiran a revisar visiones y prácticas en el marco de un compromiso por ofrecer condición y oportunidad de expresividad de la propia voz y, al mismo tiempo, plataformas para la acción. Consideramos que las tecnologías reúnen y ofrecen escenarios para ello; pero no los prometen, ni garantizan. Superar usos instrumentales, mercantilistas, basados en modas, de juguete -cuál luces de colores de escaso valor subjetivo y social- es el desafío para la expresividad de la voz y el reconocimiento de ella en la multiplicidad como puente, como proceso dinámico, cómo creación y recreación, más justo e igualitario.

II. Instalación

En el punto de inflexión del cambio de siglo se produjeron transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que enmarcaron en lo que entre otros modos se ha denominado la

era de la información (Castells, 1997, 2001). Todas las actividades de la sociedad aparecen atravesadas e incluso estructuradas a partir de las posibilidades que aportan las tecnologías de la información y la comunicación. La educación, como esfera de la sociedad, afronta estos movimientos de modos heterogéneos que van desde la extrañeza hasta, más escasamente, una revisión sustantiva de sus prácticas.

¿Las tecnologías de la información y la comunicación son una necesidad o una oportunidad para las prácticas educativas? ¿Cómo se modifican las maneras de enseñar a partir de su irrupción? ¿Cuáles son los cambios en los modos de aprender en ambientes atravesados por dispositivos y desarrollos tecnológicos? Y, en particular, ¿qué entornos digitales pueden potenciar el desarrollo del pensamiento complejo en el campo de los estudios de género? ¿qué tipo de aproximaciones a la tecnología facilitan o impulsan los procesos de reconocimiento de la desigualdad de género y estimulan el desarrollo de visiones más inclusivas? ¿En qué sentidos las redes sociales pueden propiciar relaciones intersubjetivas sustentadas en la solidaridad, el interjuego de la diversidad y la unidad en la acción? ¿Qué prácticas y qué usos de tecnologías ofrecen experiencias educativas más justas y democráticas? Estas son algunas de las preguntas que nos formulamos mientras contemplamos y analizamos -a veces, con desconcierto, reserva, sorpresa o ilusión- estas transformaciones. Consideramos que ellas dan testimonio de incipientes pero a la vez promisorias oportunidades de cambio y renovación de la educación. Creemos que hay buenas razones para ser optimistas.

Nos toca participar de un momento de la humanidad en el que se expande una nueva ecología cognitiva (Lévy, 1990; Piscitelli, 2011). La explosión de la Web, a comienzos de la década del 90, puso de manifiesto la enorme transformación que las tecnologías de la información y la comunicación generan en los modos de acceder a la información y trabajar con ella en la construcción del conocimiento. La red de redes - Internet -, poderosas bases de datos, publicaciones electrónicas, enciclopedias multimedia, son algunas de las fuentes que hoy utilizan personas de todas las edades para la elaboración de sus trabajos. Pero no sólo las fuentes de información se ven transformadas. También las herramientas que utilizamos para interactuar con ellas son nuevas. Diversas aplicaciones informáticas (procesadores de texto, reproductores y

editores de sonido, planillas de cálculo, editores de imágenes, aplicaciones de lectura⁷², etc.) nos permiten hoy manipular textos electrónicos, documentos de imágenes y sonidos, generando productos de nuevo tipo. La ampliación del acceso a la tecnología⁷³, por otra parte, genera una coyuntura histórica para la profundización de oportunidades sociales, culturales y educativas. El desafío para el sistema educativo es enorme y complejo.

Educar, hoy más que nunca, requiere que seamos capaces de reconocer cuáles son las tendencias que resultan críticas a la hora de enseñar y aprender. En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan las maneras en que el conocimiento se construye en las comunidades expertas en todos los campos. Las tecnologías transforman el escenario y los modos en los que las comunidades académicas, científicas y profesionales trabajan. Basta con recuperar en el caso de la medicina, la transformación del campo a la luz de las tecnologías de diagnóstico por imagen o en áreas como áreas como la genética y la física cuántica, el lugar de las simulaciones y poderosos procesadores de datos que permiten la realización de tareas científicas, imposibles de ser llevadas a cabo sin estas herramientas. También, en las humanidades y las ciencias sociales, la publicación y la comunicación electrónica han acelerado de manera sustantiva la producción, difusión y discusión de los trabajos de investigación. En síntesis, los procesos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento se ven fuertemente entrelazados con los procesos de construcción, circulación y legitimación de las tecnologías en diversos ámbitos sociales, académicos y profesionales.

Al mismo tiempo, al analizar esas formas en un campo particular podemos reconocer que los atravesamientos entre tecnologías y disciplinas también lo son. Estas formas particulares integran una trama que reconoce aspectos epistemológicos, metodológicos y técnicos propios del campo en cuestión y son alcanzadas por su mismo carácter provisional. Las tecnologías puestas en juego a la hora de construir conocimiento geográfico no necesariamente coinciden con aquellas que sostienen la construcción de conocimiento matemático o el histórico o el de género. En este sentido, tal como reconocemos que desde el campo de los estudios de género podemos interpelar el mundo digital, es necesario también recuperar las marcas y huellas que las tecnologías generan

⁷² Mientras escribo este artículo un querido compañero de la UBA, Profesor de Física y apasionado por la enseñanza con tecnologías en la universidad, me recomienda por correo electrónico analizar una nueva tecnología para la lectura: www.spritzinc.com

⁷³ Haciendo especial referencia a la multiplicidad de programas de alta dotación tecnológica para el sistema educativo que se están realizando en la Región, que se inicia a muy tempranas edades en el sistema educativo.

en los modos en los que el conocimiento se construye en este campo particular. Se trata por tanto del reconocimiento del atravesamiento y, también, de su caracterización y comprensión en el marco de cada campo disciplinar.

Por otra parte, teléfonos celulares, los wearables, las notebook, las consolas de videojuegos, la televisión en línea, las tablets, los reproductores de MP3, Internet, las cámaras fotográficas digitales, etc., son parte inherente de nueva ecología comunicativa. Las formas tempranas de acceso, características de los grandes centros urbanos, impregnan las formas de sociabilización (Castells, 2001) de los “crecidos digitales” (Tapscott, 2009) atravesando sus consumos culturales (Jenkins, 2009), las formas de entretenerse (McGonigal, 2011) y los modos de estudiar (Maggio, 2012). Entendemos que el reconocimiento de estas maneras en las que la transformación de los modos en que el conocimiento se construye y se difunde tiene repercusiones concretas en las propuestas educativas y culturales cuando estas atienden las características de su objeto y las de los/as sujetos del aprendizaje.

Y con las transformaciones identificamos los desafíos. En lo que pareciera ser por lo menos una década en el desarrollo de experiencias de formación y de actualización docente desde el Área de Género, Sociedad y Políticas Públicas de FLACSO de Argentina, reconocemos propuestas que han brindado oportunidades para la experimentación y la construcción colectiva a través de los sitios de red social y entornos web 2.0. Experiencias como las desarrolladas en el marco de diplomados en Colombia y Honduras, formación en género y desarrollo en Centroamérica, República Dominicana, Uruguay y Mozambique y Comunidades de práctica surgidas en el marco de dichas propuestas (por ejemplo, Crisol y Riego)⁷⁴ entre tantas otras, se inscriben en el interés deliberado por gestar prácticas educativas de excelencia académica que den cuenta del valor actual de los entornos tecnológicos en las maneras en las que se expresa la creación y la democratización del conocimiento en los estudios de género.

Algunas referencias de interés: *Diplomado en Género y Educación realizado en la Universidad Nacional de Antioquia, Medellín, Colombia, 2007, 2008 y 2009. *Programa de formación “Con el click en la rayuela”, Uruguay, 2009. *Programa virtual para el desarrollo profesional y la construcción de capacidades en jóvenes científicas de América Latina y el Caribe desarrollado en la Universidad Nacional de Tegucigalpa, Honduras, 2010. *Programa Desarrollo y políticas locales con enfoque de igualdad de género y derechos humanos, desarrollado con ONU Mujeres. República Dominicana, 2012. *Programa de Formación Género en acción en proyectos con jóvenes y TIC: fundamentos y estrategias para la sociedad del conocimiento, realizado en el marco del convenio Tecpetrol - Universidad Nacional de Salta - Cátedra UNESCO “Ciencia, Mujer y Tecnología” y FLACSO Argentina, 2011. *Programa de formación en presupuesto participativo con enfoque de género desarrollado en UEM, Mozambique, 2011 y 2012. Entre otros.

Nos interesa en adelante recuperar para el análisis algunas claves para reconstruir y proyectar experiencias de comunidades de práctica.

III. Tradiciones

En un análisis de las persistencias y las recurrencias que se han ido consolidando a lo largo de estos años como tradiciones en el diseño y la implementación de nuestras propuestas educativas con tecnologías en la región recuperamos dos rasgos predominantes en las aquellas orientadas al favorecimiento del surgimiento y fortalecimiento de comunidades virtuales de prácticas docentes y profesionales en temas de género: metaforización y experimentación.

Pero antes de avanzar en estas cuestiones, es oportuno realizar una aclaración. Generalmente existe una confusión entre el concepto de “red social” y los servicios de la web2.0 que comúnmente llamamos “redes sociales” (como Twitter, Facebook, Google Plus, Instagram, Pinterest, Diigo, etc)⁷⁵. Las redes sociales son un conjunto de nodos socialmente relevantes que se conectan por uno o más tipos de relaciones: similitud, relaciones sociales, interacciones e intercambios. No dependen de las herramientas tecnológicas y han estado presentes desde el inicio de la humanidad. Los sitios de redes sociales que la web nos ofrece son los que aquí nos interesan tomar para el análisis, en términos de potencias para el surgimiento y fortalecimiento de comunidad virtuales de práctica en temas de género como espacios de encuentro y construcción del conocimiento. Se trata de pensar en clave de encuentros, debates, discusiones que llevan a la arena pública la voz, como construcción y expresión de la subjetividad de la persona (y que nos interpelan desde las visiones de una pedagogía feminista y transformadora a la constatación de que los modelos y valores de género están inscriptos o son constitutivos de las subjetividades y conforman las relaciones sociales. Pero al mismo tiempo, al hacer evidente estas cuestiones, la

⁷⁵ Boyd and Ellison (2007) definen los sitios de redes sociales como servicios basados en la web que:

- 1) permiten a las personas construir un perfil público o semi público dentro de los límites del sistema, transformando incluso a ese perfil en una dirección URL propia.
- 2) articular una lista de contactos que posee la característica de ser públicamente navegable a través de los hipervínculos permitiendo visitar los perfiles de cada uno/a de los/as contactos/as.
- 3) hacer visibles la red de contactos así como también tener acceso a la lista de contactos de sus conexiones.

creencia de subjetividades, lenguajes, modos de comunicación y vínculos que queden por fuera de dichos códigos, caen. Y, al hacerlo, es posible desnaturalizarlos y transformarlos. En ese ejercicio, de hacer público, la información se vuelve negociable (Bruner, 1997) y puede alcanzar nuevos acuerdos, significaciones y construcciones sociales a los ya existentes.

La posibilidad de conectarse con otros/as, intercambiar información, interactuar y crear contenido a través de Internet no es original de los sitios de redes sociales que surgen en los últimos años. Éstos forman parte de un proceso de evolución en el que la interrelación entre comunidades y tecnología ha permitido expandir las posibilidades disponibles para comunicarse e interactuar. Las listas electrónicas, el mail, los foros, el chat, los blogs han ofrecido y ofrecen diferentes formas de usar la tecnología. Sin embargo, las redes sociales digitales, expanden los modos de interacción abriendo nuevas formas de expresión y organización para las comunidades. En este sentido, es interesante recuperar algunas de sus características principales. Al hacerlo, podremos analizar las potencialidades y tensiones que presentan a la hora de incluirlas en propuestas educativas y sociales y decidir la mejor opción según las necesidades particulares de cada contexto, atendiendo a dinámicas de género y otros marcadores sociales (de clase, de etnia, entre otros) específicos:

- Sobre los espacios y lugares

Los servicios de Redes Sociales refuerzan el uso de las metáforas de la red y del espacio para referirnos a la experiencia online. No se trata sólo de un medio de información, ni de un dispositivo de comunicación. Se trata de un espacio en el que se construyen relaciones entre personas y objetos. La gente pasa tiempo, interactúa y hace cosas. Se apropia del espacio social que es subjetivamente significativo. Este espacio se experimenta como un espacio que fluye dando sentido de movilidad especialmente cuando al seguir diferentes hipervínculos tenemos la sensación de movernos a través de diferentes espacios semánticos.

El sociólogo Ray Oldenburg acuñó el término "tercer lugar" para describir a aquellos espacios públicos que las personas utilizan para la interacción social fuera del ámbito laboral o familiar. Este concepto ha sido usado para entender la comunicación que se da en entornos digitales basándose en las características de los espacios físicos considerados como "tercer lugar". Sus características principales son: 1. Deben ofrecer posibilidades de ingreso gratuitas o muy económicas. 2. Deben ser de fácil acceso. 3. Se espera que siempre esté concurrido 4. Todos deben sentirse

bienvenidos/as, y debe ser fácil intervenir en una conversación. La persona que ingresa debe poder encontrar a sus viejos/as amigos/as y potenciales nuevos cada vez que ingresa.

Al mismo tiempo, desde las representaciones que se tejen en torno a las redes sociales online se construyen visiones (e incluso estereotipos) que remiten a una participación libre, igualitaria, donde los/as miembros sienten que sus aportes son valorados por más mínimos que sean. Esto a su vez es muchas veces reforzado por la fácil integración de nuevos/as miembros ofreciendo diversas formas de participar ya sea de manera periférica o central dependiendo de las habilidades, motivación o intereses personales.

Los espacios online crean nuevas posibilidades para que las comunidades se desarrollen y crezcan. Con ellas, nuevas promesas e ilusiones. Pero, también preguntas y dilemas que debemos reconocer en vistas a que las muchas funcionalidades de las redes sociales favorezcan trabajo colaborativo, la adecuación genuina a necesidades e intereses particularidad dentro de la comunidad de manera que el espacio sea también configurado a medida que los/as miembros lo van necesitando.

- Sobre las conexiones

Los sitios de redes sociales favorecen las conexiones entre miembros. El sociólogo Granovetter identifica dos tipos de relaciones que se establecen entre los miembros de una red: lazos fuertes y lazos débiles. Si bien Granovetter no realizó su investigación en entornos virtuales, los conceptos son altamente significativos para analizar las conexiones que se generan en los espacios digitales. Las interacciones y la capacidad de agrupación con otras personas permiten una rápida distribución de la información.

Los lazos débiles son conexiones con las que no tenemos gran interactividad, pero forman parte de la red y resultan fundamentales para el enriquecimiento mutuo. Favorecen redes menos estructuradas y permiten generar puentes entre sub-grupos transportando información e ideas por fuera del círculo social promoviendo un flujo de circulación que promueve la movilidad. Por otro lado, los lazos fuertes poseen mayor motivación en brindar asistencia y generalmente están disponibles más fácilmente. Significativamente tienden a la transitividad y generan redes de confianza que nos permiten pensar en el trabajo de proyectos colaborativos.

En los espacios de redes sociales suelen emerger ambos tipos de lazos y de acuerdo a la propuesta de inclusión de una red social en el ámbito educativo, social o cultural se puede potenciar unos u otros o ambos a la vez. Este espacio está en constante movimiento con nuevas constelaciones y relaciones que surgen dependiendo del compromiso, la interacción y la contribución de sus miembros.

- Sobre la Transparencia

La transparencia es una de las características distintivas de las redes sociales como espacios digitales. Transparencia de las acciones y los recursos de cada miembro que permiten hacer visibles todos los movimientos en la red. Esta característica permite a los/as miembros seguir el trabajo de otros/as miembros y permanecer como un recurso extra para el aprendizaje creando, de esta manera, una forma de comunicación y un estilo de compartir indirecto o pasivo. Dalsgaard y Paulsen (2009) consideran que la transparencia puede influenciar la mejora de la calidad en las contribuciones de las personas al percibir la visibilidad de sus acciones. Esta externalización hace visible no sólo las acciones de los/as miembros sino también el proceso de la formación del concepto, la revisión y la aplicación.

Las herramientas disponibles se van transformando constantemente. Si bien la tendencia actual de la convergencia produce una hibridación entre las herramientas disponibles, ya que cada una incluye funcionalidades de la otra, es posible distinguir dos tipos de servicios de redes sociales.

- Tipos de Redes Sociales

Redes Focalizadas en objetos

Son redes que potencian las conexiones entre usuarios/as a través de objetos. Son los objetos la razón principal por la que los/as usuarios ingresan y se registran en estos sitios junto con la posibilidad de generar conexiones basadas en intereses comunes. Generalmente potencian la acción de compartir, reutilizar y remixar, características propias de la web 2.0. Se diferencian de los sitios llamados "repositorios" porque sus funcionalidades incluyen la posibilidad de generar diálogo, comentarios, interacción y promover conexiones.

Ejemplos: flickr (www.flickr.com), delicious, (www.delicious.com), diigo (www.diigo.com), youtube (www.youtube.com), slideshare (www.slideshare.com).

Redes Egocéntricas, focalizadas en las personas

Lo distintivo es la centralidad en la relación entre personas y las herramientas que brindan para la comunicación. Poseen una gran convergencia de herramientas que hace posible al usuario/a elegir la forma en la que se comunica y expresa. El punto de partida es individual o personal desde el perfil o página de cada miembro. Funciona como la representación personal e individual de la identidad digital de cada miembro.

La conexión con otros miembros se establece a partir de la página personal permitiendo la creación de relaciones en red a través de suscripciones, notificaciones o pedidos de "amistad".

Ejemplos: Facebook www.facebook.com, Tuenti <http://www.tuenti.com>, Sonico www.sonico.com. Y de Nicho, aquellas creadas especialmente para reunir a una determinada comunidad de práctica o comunidad de aprendizaje: www.ning.com, www.grou.ps,

Ahora bien, desde estas definiciones es válido que nos preguntemos ¿qué nuevas habilidades supone la participación en estas redes y comunidades de práctica? ¿Qué nuevas formas de aprender promueve? ¿Qué influencia ejerce en el ámbito educativo el modelo de organización en red como forma predominante de la actividad humana? ¿Qué repercusiones tiene centrar el interés en la participación de redes y comunidades? ¿Qué conocimientos son necesarios para establecer conexiones significativas? ¿Qué niveles de transparencia son aconsejables en la

red social con sentido educativo? ¿Qué tipo de comunidad de práctica virtual debemos ser si nuestro interés es el fortalecimiento de las voces, el respeto a la diferencia y la multiplicidad, la problematización de significados cristalizados, incluyendo aquellos que vamos construyendo desde la propia práctica feminista? ¿Cómo las redes o comunidades virtuales pueden potenciar y ofrecer condiciones para mantener “la “chispa” de la subversión creativa de las definiciones y normatizaciones de género... la afirmación de una ética de la esperanza como condición indispensable para relaciones intersubjetivas sustentadas en la solidaridad, el interjuego de la diversidad y la unidad en la acción” (Bonder, 1999: 51)?

Cuando hablamos de redes sociales con sentido educativo hablamos de proyectos en donde el componente de aprendizaje es central. Espacios en los que la interacción, la información y la comunicación son usadas para promover conexiones entre miembros de la comunidad educativa, contenido y recursos de aprendizaje. Entendiendo al aprendizaje como un proceso interactivo de las prácticas culturales y en actividades auténticas determinadas por la relevancia cultural y el nivel de actividad social que promueven (Gros, 2008). El desafío del uso de redes sociales gira en torno a definir el para qué, qué tipos de aprendizajes y actividades y cómo lograr la participación activa de los/as miembros dinamizando el espacio.

La arquitectura de las redes sociales está pensada para favorecer la actividad y la conexión. Se presentan como espacios interconectados globalmente y crean interdependencias que se extienden por fuera del ámbito local.

Las redes sociales digitales surgen de la iniciativa de personas conectadas en línea y su fuerza deriva de la intensidad de la participación. Pero los sitios de redes generales raramente exigen una lealtad exclusiva convirtiendo la participación en una acción de frecuencia intermitente y que puede estar despojada del compromiso. Una Red Social en un proyecto educativo es mucho más demandante que mantener una lista de amigos/as o intercambiar mensajes y/o fotos (Wenger, 2009) desde una participación intermitente. Implica que estos espacios nos ayudarán a expandir las oportunidades de conexión, diálogo, colaboración y creación de contenido y a construir situaciones significativas de aprendizaje. Supone un compromiso de responsabilidad individual e interdependencia positiva.

Es necesario facilitar la participación en diálogos, crear oportunidades para que los/as miembros puedan ponderar las razones de los/as demás y analizar y revisar críticamente las propias. Permitir que se genere diálogo, que el estudiantado y el profesorado puedan narrar su experiencia y recibir comentarios de los/as otros/as, puedan recibir consultas e inquietudes, puedan crear contenido y compartirlo. Se trata de generar la posibilidad de crear una comunidad participativa que favorezca la "reflexión", la "agencia" y la "colaboración" claves a la hora de pensar, crear, implementar y llevar adelante procesos de innovación (Brunner, 1999).

- La reflexión para dotar de sentido y volver la atención a lo que se ha aprendido. Implica pensar en el propio pensamiento.

- La perspectiva de agencia considera que “el aprendizaje humano funciona óptimamente cuando es participativo, pro-activo, comunal, colaborativo y entregado a construir significados más que a recibirlos” (Brunner, 1999: 102)
- Pero esta mente agencial enfocada atencionalmente, orientada hacia problemas, selectiva, constructiva y dirigida a fines funciona con otros/as, buscando diálogo y participando en procesos dialógicos.

En este marco, reconocimos por lo menos dos dimensiones de las propuestas potenciadoras de redes o comunidades virtuales de práctica interesantes para este análisis.

- **Experimentación**

Dewey consideraba la experiencia como parte constitutiva del aprendizaje: partir de la experiencia, por la experiencia y para la experiencia. Entendía que debía concebirse la educación como un espacio de producción y de reflexión de experiencias relevantes de la vida social para fortalecer el desarrollo de una ciudadanía plena. Estas ideas inspiran el sentido desde el cuál integramos las tecnologías a nuestras propuestas en tanto son herramientas de la cultura que configuran y atraviesan la construcción de la ciudadanía plena en la contemporaneidad.

Las tecnologías como artefactos culturales son materiales simbólicos, regulan la interacción con el ambiente y con uno mismo (Engeström, 2008). Lo que tradicionalmente llamamos herramientas y símbolos son dos aspectos del mismo fenómeno. La mediación a través de herramientas se orienta fundamentalmente hacia el afuera, y la mediación a través de símbolos, fundamentalmente hacia el adentro, hacia el yo, pero los dos aspectos están unidos en todo artefacto cultural. Cuando analizamos los usos e integraciones de los entornos y sitios de la web 2.0 y de redes sociales en propuestas educativas y sociales desde esta perspectiva recuperamos su función cultural y relacional, en lugar de reducirlas a meros instrumentos técnico-funcionales. Burbules y Callister (2001) alientan esta mirada a la luz de la diferenciación entre la concepción de tecnologías como instrumentos y la idea de una tecnología relacional que modifica y nos modifica por su uso y transferencia. Las tecnologías nos cambian y nosotros las transformamos en sus usos y aplicaciones. En este sentido y nuestra posición es que las tecnologías pueden convertirse en vehículos de pensamiento cuando hay una propuesta deliberada que interpela el contenido.

Por otra parte, el diseño de propuestas educativas supone anticipar, en cierta forma, las experiencias de interacción tanto con el material y los objetos multimediales como con otros/as usuarios/as, pero reconociendo a la vez que la experiencia no puede ser controlada o determinada

sino influida por las condiciones con las que la persona interactúa. La relación de la persona y el medio es una relación recíproca o transaccional (Eisner, 1998) y tanto las cualidades del medio como las condiciones del individuo, las estructuras cognitivas, los propios fines y la percepción afectan la experiencia.

En este marco el trabajo con tecnologías y variedad de recursos de la web 2.0 se orienta a recuperar, entrenar, recrear y transferir capacidades de pensamiento, discusión y acción. Nuestra mirada supone instalar la experiencia en colaboración como un prisma para el fortalecimiento de comunidades de prácticas en el campo. La experimentación, la reflexión, la reconstrucción entre pares cobra una nueva dimensión y una nueva fuerza desde una perspectiva moral. En el marco de la experiencia el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los/as pares cobran un nuevo sentido, cuando son los/as propios/as colegas los/as que invitan a revisar, intervenir, debatir. La apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas, discutidas, que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte.

Estas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender las comunidades de práctica profesionales y cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo. Las tecnologías son el telón y el escenario donde se potencian estos intercambios y la organización de nuevos lazos, protagonismos y colaboraciones.

- **Metaforización**

Ante la evolución y complejización de las tecnologías, numerosas son las metáforas que se utilizan para nombrar a Internet como un objeto que es a la vez material y simbólico. David Bell (2007) señala que las formas en las que experimentamos el ciberespacio representan una negociación de elementos materiales y simbólicos, cada uno con distinto peso dependiendo del tiempo de experiencia. Si bien, ninguna metáfora es capaz de transmitir la complejidad y multidimensionalidad de Internet, el ciberespacio abre la posibilidad de una nueva dimensión del concepto espacio en donde la locación no puede ser establecida puramente por las coordenadas del espacio físico a pesar de tener propiedades físicas. Las metáforas del espacio permiten dar cuenta de la experiencia que tienen las personas, dan idea de movimiento, actividad y posibilidad de descubrir conexiones significativas entre elementos. Siguiendo los hipervínculos tenemos la sensación de movernos a través de diferentes espacios semánticos. Podemos rastrear el camino seguido o sentirnos perdidos. Experimentamos un espacio que fluye en el tiempo. Pero además,

estos espacios nos permiten comunicarnos con otros/as, compartir recursos, actuar sobre los objetos, establecer conexiones, interactuar, observar y construir comunidad. La persona da sentido a la experiencia en la que se compromete y, a la vez, participa en la creación de contenido junto a otros/as usuarios/as involucrándose en conversaciones que circulan independientemente del tiempo y del espacio.

Burbules (2008) afirma que el sentimiento de familiaridad y confort que la gente siente en el tiempo y espacio virtual, especialmente cuando esto se experimenta en conjunción con el compromiso similar de otras personas, produce un cambio cualitativo del 'espacio virtual' al 'lugar virtual'. Un "lugar" es un espacio social y subjetivamente significativo, un espacio que la persona modifica y hace suyo. El concepto de "lugar" captura los modos distintivos en que las personas se apropian del espacio y lo transforman significativamente en conexión con otras personas con intereses y/u objetivos comunes. El espacio creado funciona como organizador y anticipa de alguna manera los patrones de actividad de quienes lo habitan pero, a su vez, ese espacio convertido en lugar es transformado por la influencia que recibe de los modos en que los/as participantes operan dentro de él. Para Burbules, tanto en los espacios presenciales como en los virtuales, los procesos de colaboración suponen la creación de "lugares" compartidos que ubican y facilitan el trabajo con otros/as dando forma a estas dinámicas sociales. El uso de metáforas para mediar la experiencia reviste un lugar central. Desde la definición anticipada de caminos, recorridos y secciones hasta la denominación de un nombre para una comunidad virtual, las metáforas ofrecen oportunidades para construir formas de "habitar", "significar", "interactuar" esos espacios virtuales.

Desde nuestras propuestas realizadas (como hemos anteriormente mencionado, en el diseño y acompañamiento de redes y comunidades de práctica como "Crisol" -para temas de desarrollo, género y políticas locales- y "Riego" -para temas de género y educación-) y a lo largo de todo el proceso se consideraron cuatro dimensiones (Wenger, 2001) que tienen en cuenta diferentes recorridos y dan lugar a prácticas emergentes, invitan a múltiples niveles de participación, promueven espacios compartidos en las esferas públicas y privadas, y generan oportunidades de identificación entre las personas de la comunidad:

1) Participación y cosificación: decidiendo a quiénes implicar, cuándo y en relación con qué formas de cosificación. Las actividades que se propusieron buscaron establecer un equilibrio entre diferentes formas de participación y negociación de significados que implicaron acción y conexión con otros/as participantes conformando las experiencias individuales y la identidad de la comunidad. La cosificación tomó forma en documentos, instrumentos, propuestas específicas que conformaron el devenir de la experiencia. Dos dimensiones nos parecen centrales en el análisis:

a) En relación con los documentos, instrumentos y espacios que se ofrecieron primó el criterio de la variedad. Propuestas en abanico, con diversidad de recorridos y opciones que invitaron a la construcción de trayectos individuales (de autor/a) diferenciados según interés y necesidades. Se fue promoviendo a lo largo de todo el proceso la capacidad de autogestión en los entornos y de desarrollo de recorridos autónomos de cada participante:.

b) En relación con el producto: la propuesta de la elaboración de documentos tuvo como objetivo llegar a producciones visibles (públicas y, por tanto, negociable) de los recorridos realizados, valorizando procesos individuales y colaborativos de reflexión. El producto como exteriorización de un proceso de reflexión y negociación. El producto como obra. De esta manera, los objetos simbólicos construidos iban plasmando la experiencia de los/as participantes y estimularon diferentes modos de representación: textos colaborativos, narrativas personales, murales digitales y foros de voz. Cada uno de los objetos creados funcionaron como dispositivos que facilitaron dar presencia pública a las concepciones y compartirlas con el resto de los participantes. El uso de diferentes herramientas tendió a ampliar los modos de representación (texto, imágenes, sonido, etc.) que no podrían haber tomado forma antes de la existencia de estas tecnologías. A lo largo del tiempo se intentó ofrecer oportunidades para la expresión de la diversidad cognitiva.

Tanto la participación como la cosificación son procesos que se afectaron y se influenciaron mutuamente favoreciendo que los/as miembros de la comunidad se fueran implicando y comprometiendo (a veces, de manera paulatina y “tímida” y, otras, a ritmos vertiginosas y “a zancadas”) en prácticas colaborativas que generaban sentimientos, compromisos mutuos, repertorios compartidos de prácticas y experiencia de las personas que formaban parte de esas

comunidades. Es interesante mencionar que muchos años más tarde y en la actualidad, “Riego” constituye un espacio que se ha ido recreando, madurando, habitando tanto en espacios virtuales como presenciales y reuniendo en nuevos propósitos, productos y acciones a quienes forman parte de esta comunidad.

2) Lo diseñado y lo emergente: partimos de una visión del diseño de esas redes y comunidades como anticipaciones e invitaciones y no como resultados. En este sentido, el espacio diseñado, sus entornos, se situaron como elementos estructuradores que incluyeron y se retroalimentaron de las prácticas emergentes, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje. Los modos de comunicación, las interacciones de los/as participantes, los liderazgos compartidos y las experiencias personales e historias compartidas en los diferentes espacios propuestos ocuparon un lugar central. Foros, mensajes compartidos en Twitter, debates realizados de manera sincrónica en webconferencias, publicaciones y producciones en conjunto en Facebook, entre otros constituyeron ecologías donde fuimos a lo largo del tiempo y paulatinamente habitando y transformando.

3) Lo local y lo global: el interés compartido de los/as participantes en el tratamiento de los temas de género generó un contexto de participación común pero apoyado en la diversidad de contextos en la que los/as participantes se insertan. Se valoraron vivencias, miradas, experiencias en torno a las relaciones de género de cada participante. Como en el trabajo que realizamos a través de la Comunidad de PRIGEPP se valoró un enfoque y propuestas de trabajo que pusieran en juego la diversidad de procedencias y de experiencias. De esta manera, la recuperación de la subjetividad en el plano de lo personal pero también de lo local permitió espacios de reflexión de nuevo tipo que complejizaron las miradas sobre lo global e incluso su teorización. Subjetivar, contextualizar, comparar, abstraer, y volver a pensar en los propios contextos en vista a microtransformaciones de las prácticas luego de estos recorridos son algunas de las estrategias que se propiciaron para la reconstrucción de lo local y de lo global. A su vez, el carácter abierto de las comunicaciones en Twitter o en Facebook permitieron ampliar las interacciones con otros actores y actrices de la comunidad interesada en estas temáticas creando novedosos (aunque anticipados desde la propuesta) elementos de cohesión en la comunidad que iba emergiendo. Cabe destacar el valor de algunos mensajes compartidos en las redes que evocan emoción, vivacidad, relevancia y el valor de la práctica en la que se comprometen los/as miembros de la comunidad.

4) Identificación y negociabilidad: estimular identidades de participación. Se intentó desde la propuesta ofrecer oportunidades para la identificación y la negociación que orientan múltiples recorridos de participación centrales o periféricos: a) Los espacios propuestos para el intercambio entre los participantes expandieron los momentos compartidos de manera sincrónica (webconferencias, encuentros en línea) y asincrónica (foros de texto y de audio, blogs, redes y murales). b) La propuesta de tareas a realizar de manera conjunta c) diferentes propuestas de participación: centrales y/o periféricas, con puntos de acceso claros, c) espacios para idear soluciones, imaginar nuevos recorridos, d) aplicaciones de la web 2.0 para explorar y crear escenarios alternativos, e) memoria cosificadora en la forma de documentos reflexivos elaborados de manera colaborativa.

Estas experiencias de trabajo para la creación y sostenimiento de redes y comunidades virtuales de práctica en el campo de género fueron valoradas por sus participantes en diferentes instancias. Recuperamos de las historias compartidas algunos aspectos que nos permiten identificar algunas dimensiones interesante para este análisis: por un lado, el reconocimiento del valor de haber transitado la experiencia y la percepción de procesos y dinámicas de identificación muy profundos que permiten que todos/as referencien sus experiencias vitales al significativo género. Por otra parte, la valoración de la experiencia de aprendizaje como fuente de inspiración. Desde la comunalidad recrear y transferir en la singularidad y en su valoración. Finalmente, la identificación del valor potencial de la experiencia para pensar en la transferencia a la práctica docente o profesional con sus potencialidades y desafío.

IV. Recreaciones

Mirar en tiempo presente nuestras propuestas nos permite identificar algunos rasgos que podrían inspirar el trabajo en torno a la creación de comunidades virtuales de prácticas a partir del reconocimiento de fenómenos que comprometen a las personas y los/as vinculan de modos profundos con el deseo de saber y aprender.

- Inteligencia colectiva: del yo al nosotros/as

Durante décadas la psicología cultural desarrolló aportes sustantivos a nuestra comprensión acerca del lugar del otro en relación con nuestros aprendizajes a través de ideas centrales para la pedagogía contemporánea tales como interacción (Bruner, 1997), colaboración (Lacasa, 1994) y

cooperación (Brown y Palincsar, 1984). Aunque acordamos sobre el enorme valor de sus hallazgos para el campo educativo, también reconocemos que los mismos fueron ciegos a las diferencias de género desde sus diseños y planteos conceptuales y metodológicos, inscribiéndose desde un universal masculino. En estos nuevos tiempos de Internet, parece que estas viejas ideas vinculadas a la interacción, la colaboración y la cooperación se reactualizan. Los nuevos fenómenos digitales resultan solidarios de tendencias sociales propias de la época. Creemos, en este marco, que pueden constituirse oportunidades para instalar investigaciones de nuevo tipo desde el campo de los estudios de género o desde enfoques pedagógicos que los contemplen.

Una idea que aparece con fuerza en la actualidad es la de inteligencia colectiva. Mucho se señala y se escribe acerca de ella: flexible, distribuida y en sinergia en tiempo real. Lévy (1990, 1998) recuperó la idea de inteligencia colectiva como un tipo de experiencia y construcción donde la inteligencia y aprendizaje colectivo se potencian en un proceso transformador que a su vez muta: “lo mejor no cesa de desplazarse no solo porque las situaciones objetivas evolucionan, sino porque el conocimiento de las situaciones se acrisola o se enturbia (lo que constituye ipso facto un cambio de situación), porque los criterios de selección cambian en función de las transformaciones del entorno y de la evolución de los proyectos. Cada nueva selección es tomada en una vía original e imprevisible de aprendizaje colectivo y de invención de sí” (Lévy, 1990: 140).

Si la inteligencia colectiva construye conocimiento y se reconstruye como inteligencia en la caja de resonancia de las redes sociales, diseñar propuestas que prescindan de esta potencia no solamente deja pasar oportunidades sino que deviene en falta de relevancia y sentido para las iniciativas en la contemporaneidad. La expresión de la inteligencia colectiva en el ámbito educativo, cultural, social e incluso político lo es en formas de intersubjetividad que necesitan ser alentadas como parte de la propuesta. En este marco, se vuelve necesario repensar las preguntas y, también, las prácticas para comprender los entramados entre TIC y educación, y cómo estos intervienen y son intervenidos por los modelos y valores de género.

- Producción: de lo subjetivo a lo intersubjetivo

La irrupción de la web 2.0 generó condiciones para recuperar nuestra capacidad de producir en Internet. El ideal de convertirnos en productores/as de contenidos en Internet mejoró sus posibilidades aunque inauguró también nuevos dilemas. La participación se expande en actividades de baja riqueza productiva tales como votar, indicar “me gusta” – “no me gusta” y

comentar. Por otra parte, la producción deviene en formas textuales cada vez más breves. Imágenes, audio, video y texto se integran virtuosamente en producciones que en general siguen siendo escasas. Más allá de estos límites que seguramente irán reconstruyéndose en plazos cortos, la web configura el ámbito natural en el que producir en nuestros tiempos y el alcance de lo producido penetra todas las áreas. Asimismo, las producciones colectivas alcanzan su sentido transformador cuando lo que producen permite configurar intervenciones en el nivel de la comunidad. Esto es posible porque ofrecen soluciones a situaciones reales, porque analizan críticamente debilidades que requieren ser mejoradas y diseñan planes de intervención, porque expanden la conciencia sobre temas controversiales y proponen alternativas, porque generan creaciones que expanden el universo social y cultural o porque anticipan escenarios de conflicto e imaginan acciones preventivas. Las producciones colectivas devenidas en intervenciones sociales potencian el sentido de agencia (Bruner, 1997) y la expresión de solidaridad en las relaciones intersubjetivas (Bonder, 1999) en pos del reconocimiento de la diversidad de experiencias vitales, códigos culturales, filiaciones disciplinares, posturas teóricas y políticas, que necesita tramitarse para lograr construir lazos y acuerdos de colaboración y la construcción de unidad en y para la acción. Van más allá de los límites institucionales y se cargan de sentido, dotando de relevancia a toda la tarea educativa. Se aprende a la vez que se generan intervenciones cuyo sentido no está marcado por el “como si” de la cultura escolar o institucional sino que se construye en la trama social al generar acciones de valor positivo que impactan en la vida de la comunidad.

- Conocimiento: de lo voces únicas a la pluralidad de voces / de lo cristalizado a lo expresivo y dinámico

Las diferentes formas de representación (escritura de textos, construcción de murales, grabaciones de voz en foros de audio, exploraciones en entornos 3D inmersivos, etc.) nos permiten crear, externalizar nuestras reflexiones y comprensiones dándole presencia pública para compartir con otros/as. En el seno de las comunidades virtuales de prácticas es posible pensar un ejercicio de reconstrucción continua. Producción-reconstrucción interpretativa-transferencia a las prácticas puede configurar un círculo virtuoso que reconozcan las prácticas como objetos y las aborden críticamente para re-imaginarlas.

También en este caso las tecnologías vienen a sostener la búsqueda cuando permiten documentar, registrar, transparentar, remixar, resemantizar o versionar. No se trata de usar la

tecnología para establecer sistemas más eficientes de control sino de ponerla a disposición en su potencia para la construcción de propuestas transformadoras. Así, reconocer los sentidos que devienen de las interpretaciones subjetivas y de las implementaciones intersubjetivas, para llevarlas a un nivel de mayor profundidad y riqueza, donde nada se da de una vez y para siempre sino que se produce en el transcurso de su propio devenir cuando las personas van “habitando” lo público. Cuando van profundizando la escucha de la alteridad. Una escucha en la que se pone en juego la propia subjetividad y se arriesga a ser interpelada.

V. Perspectivas

Las transformaciones y los interrogantes que hemos reconocido no son sino oportunidades para imaginar nuevos escenarios para entramar género, educación y TIC. Escenarios que tejen desde la pregunta, la investigación y el desarrollo de los campos de conocimiento. Pero, también, entraman desde la acción. En este sentido, las formulaciones que propusimos transitar a lo largo de estas páginas son una incitación y un llamado, tanto a quienes se ocupan de comprender las interrelaciones entre TIC y educación, como a quienes procuran indagar las maneras en que la educación interviene y es intervenida por los modelos y valores de género.

Hemos reconocido que en general nuestras experiencias con las tecnologías suelen ser de consumo y uso: a través de ella resolvemos tareas, ahorramos tiempo, compramos cosas, realizamos trámites, consultamos información, entre otras cosas. Sin embargo, cuando de proyectos educativos y sociales se trata, podemos pensar en las tecnologías, apropiándonos de ellas como herramientas y entornos culturales. Pero aclaremos: no es "la tecnología" la que nos permite producir estos cambios, sino nuestra decisión de imaginar con y a través de ella.

Para ello, es urgente pensar en entramados e interpelaciones entre campos: tecnologías y género. Es posible vincularnos con las tecnologías de manera que las mismas nos permitan reflexionar acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos y cómo podemos hacerlo; reconociendo patrones, estereotipos, expectativas de género que hemos internalizado y nos constriñen y limitan, al tiempo que los resistimos y los transformamos. En este sentido, renunciamos a un determinismo tecnológico (Buckingham, 2008), pero no a un determinismo cultural y epistemológico: si las tecnologías de la información y de la comunicación están profundamente

entramadas en los modos en los que conocemos, creamos, aprendemos, participamos; entonces no podemos concebir propuestas transformadoras del orden de género que no logren este reconocimiento, comprensión, problematización y lo integren a la hora de su creación.

El motor de la imaginación pedagógica transformadora, feminista, a través de las tecnologías reside en nuestro compromiso político de distanciarnos, problematizar y crear experiencias de nuevo tipo inspiradas en relaciones intersubjetivas sustentadas en la solidaridad, el interjuego de la diversidad, la unidad en la acción.

Captar el presente, en esta nueva ecología cognitiva, epistemológica y comunicativa que reconocemos impactada por las tecnologías, como posibilidad histórica para imaginar prácticas más justas, más inclusivas y más democráticas, implica asumir que este es el momento para producir proyectos de fuerte sentido educativo transformador. Aprovechar la oportunidad y maximizarla, fortalecer aproximaciones interpretativas de forma tal de tener bases conceptuales y metodológicas desde el campo de los estudios de género que se constituyan en el andamiaje de la recreación y no un obstáculo permanente, y crear tecnologías y entornos tecnológicos para llevar adelante nuestras propias propuestas son algunas claves para el hacer realidad nuestros anhelos pedagógicos, éticos y políticos.

Bibliografía

Bell, D. (2007) "Why Cyberculture?" En *Cyberculture Theorist*. Castells, M y Haraway. D. Routledge, New York, 2007.

Bonder, G. (2014) "El enfoque de género en el ADN de la educación científico-tecnológica: propuestas para la transformación educativa en y para la Sociedad del Conocimiento". Documento preparado para la 58 Sesión de la Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer (CSW, sus siglas en ingles), organizada por Naciones Unidas. Estados Unidos.

Bonder, G. (2010) "La educación interpelada: problemáticas emergentes en el campo social y en las relaciones de género". En: Mingo, Araceli (Coord.) Desasosiegos. Relaciones de género en la educación. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y Plaza y Valdés Editores, México.

Bonder, G. (1999) "Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente" En: Montecino, S. y Obach, A. (Comp.) *Género y Epistemología. Mujeres y Disciplinas* (pp. 29 – 55). Chile: Universidad de Chile. LOM. UNICEF.

Boyd, Danah and Nicole Ellison. (2007). [Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship](#). *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 Disponible en: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989) "Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En: L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, N.J.: LEA.

Bruner J. (1997) *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor

Brunner, J. (1999) "Globalización y el futuro de la educación: Tendencias, desafíos, estrategias" en *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe en el marco del Seminario sobre Prospectivas de la educación en la Región de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, 23/25 de agosto de 2000. Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf> (Último acceso: 03/05/2014)

Buckingham, D. (2008) *Más allá de las tecnologías*. Buenos Aires: Manantial.

Burbules N. y Callister, T. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.

Burbules, N. (2008). *Networks as Spaces and Places: Their Importance for Educational Research Collaboration en Educational Research: Networks and Technologies*. Springer Netherlands.

Castells, M. (1997) *La era de la información*. Tomo I. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2001) *La galaxia Internet*. Madrid: Plaza y Janés.

Dalsgaard y Paulsen (2009) *Transparency in cooperative on line Education*. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/671/1267> (Último acceso: 03/05/2014)

Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, Editorial, S.L

Eisner, E. (1998). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Engeström, Y. (1993) *Enfoque histórico-cultural de la Cognición Distribuida en Cogniciones Distribuidas*. Buenos Aires, Amorrortu

Gros, Begoña (2008) *Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa

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

Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.

Lévy, P. (1990): *Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique*. París: La Découverte.

Levy, P. (1998). *¿Qué es lo virtual?*. España: Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

McGonigal, J. (2011) Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. Nueva York: Penguin Books.

Piscitelli, A. (2011). El paréntesis de Gutenberg. Buenos Aires: Santillana.

Tapscott, D. (2009) Grown up digital. New York: McGraw Hill.

Wenger, E. et al (2009) *Digital Habitats: stewarding technology for communities*

Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica Aprendizaje significado e Identidad. Buenos Aires: Paidós.