

Enl@ce: Revista Venezolana de Información,
Tecnología y Conocimiento
ISSN: 1690-7515
Depósito legal pp 200402ZU1624
Año 9: No. 2, Mayo-Agosto, pp. 51-67

Cómo citar el artículo (Normas APA):
Fernández, P. (2012). Humanidades y TIC: reconstruyendo
identidades profesionales en la globalización. *Enl@ce
Revista Venezolana de Información, Tecnología y
Conocimiento*, 9 (2), 51-67

Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización

Patricia Fernández¹

Resumen

El objetivo de esta etnografía es describir las diversas reacciones existentes ante el enorme cambio que supone la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito profesional. Para ello, se toman como ejemplo las actitudes de diversos usuarios (profesores y alumnos) que la autora pudo observar durante dos años en los que trabajó como apoyo técnico en el Campus Virtual de dos facultades de letras de una universidad española. Lo que se descubrió fue que las reacciones de los humanistas académicos ante las TIC pueden clasificarse en tres grupos: el de aquellos que las usan y reflexionan científicamente sobre dicho uso (“los tecnológicamente incorporados”); el de aquellos profesionales que las usan pero no reflexionan necesariamente sobre ellas (“los usuarios indiferentes”) y, finalmente, el de aquellos otros que (casi) ni las usan ni reflexionan sobre ellas porque no les interesan en absoluto (“desconectados, desiguales y diferentes”). Este tercer grupo, aunque aparentemente bastante minoritario, es el más preocupante porque se arriesga a la exclusión por analfabetismo digital. Las principales conclusiones permiten relacionar una posible reconstrucción de identidades en el ámbito profesional con una diversidad de niveles en la aceptación de la lógica del comportamiento impuesta por la globalización (representada por el uso de las nuevas tecnologías), según la cual todo se convierte en mercancía.

Palabras clave: tecnofilia, tecnofobia, globalización, nuevas tecnologías, enseñanza universitaria

Recibido: 06-01-12 Aceptado: 28-06-12

¹ Licenciada en Filología Hispánica (2005), en Lingüística (2007) y en Antropología Social y Cultural (2011). Máster en Investigación en Lengua Española (2008) y en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (2007). Doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filología Departamento de Lengua Española Edificio D Avda. Ciudad Universitaria, 28040 Madrid, España.

Correo electrónico: patriciafernandezmartin@gmail.com

Humanities and ICT: Reconstructing Professional Identities in the Globalization

Abstract

The purpose of this ethnography is to describe several existing reactions to the deep change that implies the incorporation of information and communication technologies (ICT) to professional areas of life. To do this, we take as examples the attitudes of some users, professors and students, that the author has observed for two years while working as technical support to the virtual campus of two Faculties of Arts at a Spanish university. The main discovery might highlight that the reactions of academic humanists towards ICT can be classified into three groups: a) that of those who use them and reflect scientifically on that use (“the technologically embodied users”); b) that of those professionals who use them but do not necessarily reflect on them (“the indifferent users”) and, finally, c) that of those that (almost) neither use them nor reflect on them because they are not interested at all (“the disconnected, disparate and different users”). This third group, although apparently quite minor, is the most worrying due to the fact that they run the risk of partial exclusion because of digital illiteracy. The main considerations refer to a possible reconstruction of identities in a professional environment with several levels of acceptance of the logic of conduct imposed by globalization (represented by the use of new technologies), according to which everything becomes a good.

Keywords: Tecnophile, Tecnophobe, Globalization, New Technologies, Higher Education

Introducción

El objetivo de este artículo consiste en comprender qué cambios estructurales provocan las nuevas tecnologías en el modo de trabajar de ciertos humanistas, al profundizar en una hipótesis ya planteada (Fernández, 2010, 2011), que defiende la idea de que estos expertos están forzados a reconstruir una nueva identidad profesional, al ver completamente modificado su método tradicional de trabajo.

Como todo lo que afecta a la identidad, la manera en que cada colectivo comprende su

propia actividad profesional resulta sumamente compleja, como he podido comprobar durante mi trabajo de campo, cuyos detalles específico en la primera sección del presente texto. Las diversas reacciones ante lo que en algunos casos se considera algo impuesto por foráneo no dejaron de llamarme la atención, dado que no había tan sólo una explicación basada en la edad, el género o la especialidad humanista de los agentes implicados: cada factor era esencial para comprender qué estaba ocurriendo (Fernández, 2010). De ahí que el sistema de agrupación de las reacciones, detallado en la segunda sección del artículo, rompa con un tipo de clasificación estrictamente sociológica

(edad, género, materia impartida, especialidad adquirida) y se base en las relaciones que los expertos humanistas establecen con las TIC.

Por otra parte, al analizar estos procesos de reconstrucción identitaria no se puede dejar de lado la posibilidad de que se trate de una serie de reacciones ante la homogeneización que supone el proceso de globalización, como trato de defender en el tercer apartado (Cucó i Giner, 2004; Lewellen, 2009).

La entrada al no campo: cuestiones metodológicas

En septiembre de 2009 comencé a trabajar como becaria para el apoyo técnico en el uso del Campus Virtual (en adelante, CV) en la Facultad de Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Mi principal función consistía en asistir a docentes y discentes en el uso del espacio cibernético, aunque en la práctica esta actividad se complementaba con otras relacionadas con la atención al público en el aula de informática de la facultad (Fernández, 2011).

Conforme iba pasando el tiempo, me percaté de que había diversas reacciones al empleo del CV de la universidad, desde el más sincero rechazo hasta la más inimaginable aceptación, tanto entre

los docentes como entre los discentes. ¿Cómo era posible que las mismas tecnologías, concretadas en el CV por mí controlable, causaran reacciones tan diversas entre gentes con intereses teóricamente comunes? ¿Cómo podía explicarse que profesionales de semejante perfil mantuvieran unas relaciones tan dispares con las TIC? Estas preguntas fueron las que me motivaron a tratar de sistematizar las distintas perspectivas (Fernández, 2010) y, posteriormente, a proponer la hipótesis de la reconstrucción de identidades profesionales en el ámbito humanístico (Fernández, 2011). Sin embargo, había tardado bastantes meses en plantearme estas cuestiones y sus posibles consiguientes respuestas y llegó a cumplirse un año desde mi entrada al no campo, cuando decidí realizar un trabajo de investigación antropológica, combinando diversas técnicas de investigación cualitativa que me permitieran recoger los suficientes datos para poder tratar de comprender qué estaba ocurriendo².

Esto implica, por un lado, que yo no entré al campo con el rol de antropóloga, sabiendo exactamente qué me interesaba estudiar y haciéndoselo constar así a los implicados, sino que accedí a él con un rol con el que no me siento en absoluto identificada, el de experta informática, sin saber que estaba entrando en un campo de estudio

² Aunque hubiera sido deseable, no me fue posible recopilar datos cuantitativos, puesto que no llegué nunca a archivar el número de consultas. Sin embargo, expongo a continuación algunas cantidades para que el lector pueda hacerse una idea. En el año 2011, la Facultad tenía 356 profesores, de los que aproximadamente la mitad se puso en contacto conmigo en algún momento durante los dos años, incluidos los cursos de formación docente que impartía. Los alumnos de Grado, que eran 2.703, contactaban conmigo más frecuentemente (unas 1000 consultas en dos años, tanto vía e-mail, como personal y telefónicamente). En el presente curso (2011-2012), los profesores que han activado asignaturas en el CV, a fecha 30 de junio de 2012, son 179. El número de espacios "virtualizados" es de 552 (www.ucm.es [Más reciente consulta: 30/06/2012]).

e ignorando que después iba a actuar en él como etnógrafa (Velasco y Díaz, 2006).

Asimismo, por otro lado, que me consideraran “experta informática” suponía un sesgo cualitativo por el tipo de usuarios con el que iba a entrar en contacto: los (futuros) profesionales que sabían manejar a la perfección el CV apenas acudieron a mí debido a que sus conocimientos eran superiores a los míos, mientras que aquellos que detestaban las tecnologías o, simplemente, no sentían especial interés por ellas, no tenían la más mínima intención en contactar conmigo. Entonces, el usuario tipo al que más pude conocer durante ese tiempo fue el que poseía conocimientos medios del uso del CV o el que apenas se apañaba con la informática en general pero contaba con cierta ilusión por aprender su uso.

Al ser consciente de dicho sesgo, traté de combinar una metodología basada en la observación participante (impartición de cursos y clases individuales), entrevistas informales (preguntas hechas *por casualidad*) y lecturas complementarias de textos científicos sobre experiencias semejantes (Aguádez y Pozo, 2009; Camacho Martí, 2007; Munuera y Roesler, 2007) con entrevistas formales realizadas a cinco docentes de otra Facultad igualmente de Letras³, para saber su opinión acerca de

la influencia de las TIC en la vida universitaria; y el recurso en algunas ocasiones a un subtipo de método biográfico como pudiera ser una mezcla entre la historia de vida, la memoria y la introspección de la etnógrafa, por dos motivos. Por un lado, porque yo misma fui una de las primeras alumnas en experimentar el uso del CV en el último año de carrera; y, por otro lado, porque al no haber comenzado a apuntar todo desde la entrada al no campo, tuve que recordar palabras que sólo estaban almacenadas en mi memoria y que ejemplificaban ciertos puntos fundamentales del texto (Fernández, 2011; Valles, 2007). Al fin y al cabo, el antropólogo ya no es el científico positivista: no deja de ser un humano incrustado en una sociedad cronotópicamente determinada (Hammersley y Atkinson, 2006; Valles, 2007; Velasco y Díaz, 2006).

Primeros resultados: entre la tecnofilia y tecnofobia

Las nuevas formas de re-construir⁴ nuestro mundo que acompañan inevitablemente a las TIC atañen a las nuevas configuraciones de la identidad individual (¿Quién soy? ¿Qué es lo que hace que yo no sea idéntico a ninguna otra persona?) y colectiva (¿Cómo soy en relación con mis congéneres?) (Gewerc, 2001, p. 3; Maalouf, 2004, p. 18).

³ De los 80 profesores que conformaban esta otra facultad en 2011, entré en contacto, durante ese año, con unos 10. De semejante manera, de los 690 alumnos (2010-2011) yo hablé, aproximadamente, con unos 15. En el presente curso (2011-2012), los profesores que han activado asignaturas en el CV, al 30 de junio de 2012, son 48. Los espacios virtualizados son en total 192 (www.ucm.es [Consulta: 30/06/2012]).

⁴ Los conceptos de “re-construir” o “in-corporar” y sus derivados no han de ser tomados con el significado habitual de “volver a construir, fabricar, edificar” o “agregar(se)” (DRAE), respectivamente, sino como se entiende en Velasco (2007) o Ramírez (2007, 2009), esto es, como “crear sobre lo creado” e “insertar en el cuerpo, crear *habitus*”, respectivamente. De ahí que mantengamos el guión que separa al prefijo de la raíz léxica para distinguirlo así de su significado común.

Podría entenderse el concepto de identidad como un triángulo en cuyos vértices se encuentran la permanencia, las relaciones entre dos elementos y los límites del propio elemento que permiten su distinción con respecto a otros (Gewerc, 2001). La idea del triángulo facilita la concepción gradual del concepto.

Para lo que aquí interesa, la permanencia identitaria de los humanistas profesionales ha de rastrearse en sus actividades cotidianas, en el curso de sus biografías, en cuya vertiginosidad se busca un elemento de anclaje a la realidad (Gil, 2001). A la vez, de forma inexorablemente imbricada, se da un doble proceso: por un lado, los sujetos con una identidad profesional esencial (no estática) se cruzan en sus vidas con otros sujetos con los que comparten porciones del componente identitario referente a la profesión mientras, por otro lado, crean la alteridad precisamente en torno a aquellos colectivos que no forman parte de esa profesión (Maalouf, 2004, pp. 21-23; Ramírez, 2007).

Independientemente de que dicha identidad colectiva exista *de facto*, el concepto de identidad que quisiera emplear se basa en una perspectiva dinámica, que permite comprenderla como parte de nuestra propia forma de ser como humanos-en-sociedad, creada por nosotros mismos (por unos más que por otros), aceptada parcialmente por todos, en constante construcción (y a pesar de ello, *permanente* por aferrable), con contradicciones y turbulencias, atractores y divergentes y siempre múltiple por variada (Ramírez, 2007, 2009, Gil, 2001).

Aunque sea de manera difusa (cualquier identidad lo es), la identidad humanística puede

existir por exclusión de la identidad que caracteriza al *otro* (Maalouf, 2004), es decir, al no humanista. Esto, que parece evidente, puede tomarse como límite de una identidad colectiva que, en mi opinión, existe aunque no se manifieste. Concretamente, me estoy refiriendo a que el hecho de que existan profesionales que jamás afirmarían *ser* humanistas y que, por tanto, siempre se sentirían identificados con cualquier otra rama profesional, implica que el *ser* humanista tiene algún tipo de significado (en el que no voy a entrar ahora mismo) para los profesionales.

Dado que la alteridad implica clasificar al otro como diferente, siguiendo un esquema socialmente construido (Ramírez, 2007, p. 98), cabe suponer que dentro de la adquisición de las distintas habilidades, técnicas y conocimientos que caracterizan a los profesionales, se aprende, por ejemplo en la universidad, quiénes forman parte del colectivo y quiénes no.

Tomando, por tanto, este concepto de identidad como macroentorno, he considerado los siguientes grupos en función de las relaciones que establecen los usuarios humanistas con las nuevas tecnologías. El hecho de que se trate de un macroentorno implica que la propuesta taxonómica no es ni mucho concluyente: más bien se trata de un procedimiento analítico para comprender las diversas reacciones locales ante un fenómeno que no se puede explicar sin acudir al concepto de globalización que podría funcionar como macroentorno del macroentorno (Castells, 2002; Cucó i Giner, 2004; Ramírez, 2007, 2009). Además, se trata de una clasificación dinámica por las constantes interrelaciones que existen entre los mis-

mos grupos que la forman, por lo que no consisten en establecimientos-estanco; y porque para realizarla he utilizado fundamentalmente dos criterios que conforman, combinados de diversas maneras, un *continuum*, cuyos extremos son la pura tecnofilia y la pura tecnofobia: la reflexividad sobre las TIC (capacidad de pensar en sus implicaciones didácticas) y su uso real. Creo, además, que la unión de ambos criterios me permite proyectar sobre un mismo problema tanto la perspectiva *emic* (reflexividad, prácticas de los nativos) como la perspectiva *etic* (mis propias categorías de análisis), distinción aún hoy útil en antropología (Díaz, 2010, pp. 62-76).

De este modo, el primer grupo formado por los tecnológicamente in-corporados partiría de un nivel de reflexividad enormemente alto y un usuario-tipo experto, mientras que en el segundo caso las probabilidades de una existencia de reflexividad serían menores, a la vez que disminuiría la frecuencia de uso de las TIC. En el tercer grupo, finalmente, no se daría ni la reflexividad ni el uso de las tecnologías, o se daría el segundo de manera poco frecuente.

La validez teórica de esta taxonomía viene de la mano de Castells (2002):

Lo que era un acotamiento del espacio cultural y de expresión artística en centros oficiales [internet], está explotando en un mundo de creatividad a partir del cual unos se aprovechan para su placer [los tecnológicamente in-corporados], otros se aprovechan comercialmente [los usuarios indiferentes] y otros, simplemente, ni se enteran [los desconectados].

Los tecnológicamente in-corporados

El hecho de que las nuevas tecnologías se encuentren operando en prácticamente todos los ámbitos de nuestras vidas puede ser uno de los motivos por los cuales ciertos colectivos profesionales reaccionan asumiendo que las TIC forman parte de nuestra biografía y llegan al extremo de in-corporarlas (objetivarlas, naturalizarlas) a su método de trabajo, permitiéndoles formar parte de la estructura estructurante que termina convirtiéndose en estructura estructurada (Velasco, 2007; Ramírez, 2009).

Las nuevas tecnologías regulan las relaciones sociales y éstas, a su vez, otorgan el contexto de uso que permite comprenderlas, de modo que se acaban dando por *naturales* herramientas que evidentemente no lo son (Ramírez, 2009, pp. 181-186).

Esta objetivación aparece claramente definida, por un lado, en los discursos de los usuarios que entienden que las TIC forman ya parte de nuestra vida y que no podemos deshacernos de ellas fácilmente, y por otro lado, en las prácticas cotidianas que así lo demuestran.

Con respecto a las palabras que denotan la perspectiva *emic* ante el empleo de las nuevas tecnologías, cabe traer a colación las constantes reflexiones metalingüísticas acerca del sintagma nominal “nuevas tecnologías”, sustituidas conscientemente por el de “tecnologías”, debido a que se considera que ya ha pasado el tiempo suficiente para que dejen de considerarse “nuevas”.

Independientemente de que se esté de acuerdo con esta afirmación⁵, la idea de que se cese en la percepción de herramientas innovadoras parece implicar la necesidad de que se reconozcan como algo habitual y cotidiano, reconocimiento que se debe basar en el constante uso que de ellas se hace (es decir, en la práctica):

A mí en principio no me supone ningún esfuerzo. Están ahí, las uso y ya está (profesora, unos 30 años).

Esa objetivación que se trata de hacer en los discursos encaja con la idea de que resulte rentable el empleo de las TIC “sin lugar a dudas”, concepción fruto de una naturalización de la perspectiva histórica que no habría permitido cualquier otra alternativa (Ramírez, 2009, p. 185):

La utilización de las TIC permite *sin lugar a dudas* mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Luján, 2005, p. 94; *el subrayado es mío*).

Por lo que respecta a las prácticas, se puede efectivamente señalar que para los docentes jóvenes no parece implicar un gran cambio el uso de las TIC, ni en el ámbito de la enseñanza ni en el de la investigación. Se puede esgrimir como prueba que, en la mayoría de los casos, los profesores de unos treinta años de edad se dirigían a mí para resolver problemas muy concretos, generalmente más relacionados con la gestión de asignaturas que ellos no podían solucionar por sí solos, que

con las técnicas necesarias para utilizar una plataforma virtual.

Por último, hay docentes que emplean las TIC tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la investigación. Aceptan su utilidad y, como expertos, reflexionan sobre su impacto en la sociedad, especialmente en el ámbito educativo (asisten a congresos, publican artículos, organizan seminarios), lo que les hace perfectamente conscientes del reciente cambio en la forma de trabajar:

Ha habido un cambio brutal. Ahora lo difícil es encontrar algo que no esté en la red. La competencia se ha vuelto muy agresiva. Es muy difícil decir algo que no esté dicho (profesor, unos 50 años).

Necesitamos las TIC, pero también necesitamos tranquilidad para asimilarlas. Y eso, en un contexto académico, es francamente complicado (profesor, unos 40 años).

Diferente es el caso de los alumnos. La mayoría de ellos se maneja a la perfección con el uso de las nuevas tecnologías, como puede probar el hecho de que los problemas más comunes que he tenido que resolver se relacionaban con aspectos que ellos no podían solucionar como la restauración de contraseñas o la desaparición de asignaturas virtuales.

A este respecto, resulta enormemente llamativa la búsqueda de estrategias que ponen en marcha los estudiantes cuando no pueden o no

⁵ Yo, personalmente, no estoy de acuerdo, ni desde una perspectiva *emic* ni desde la correspondiente *etic*. Antropológicamente, considero necesario distinguirlos porque no se puede denominar “tecnología” igualmente a un bifaz achelense y a un iPhone (Ayala y Cela Conde, 2009; Johnson y Earle, 2003; Lewellen, 2009), aunque diferenciarlos con exactitud no sea mi objetivo ahora.

desean acceder a las nuevas tecnologías que ofrece la universidad. Concretamente, me estoy refiriendo a la creación de una cuenta de correo en Gmail común a toda la clase, cuyo usuario y contraseña son conocidos por todo el grupo; la inclusión del docente como amigo en Facebook para poder acceder a los vídeos didácticos que cuelga ahí o el empleo de otras herramientas complementarias como pueda ser GoogleDocs.

Asimismo, hay estudiantes que, manejándose a la perfección en los espacios cibernéticos, brindan su ayuda a aquellos otros que no pueden acceder a su asignatura virtualizada, como demuestra el caso de un alumno que se ofreció a enviar al foro común de la Facultad los apuntes de determinada materia para que lo leyera los que no podían entrar a la materia virtualizada o que, incluso, desconociendo que no estaba permitido, propuso prestar sus claves de acceso al CV a otros compañeros para que entraran por él y se descargasen el material que necesitaran.

Como consecuencia, nos encontramos con un grupo que, lejano a mi contacto directo, se maneja con las TIC sin ningún tipo de problemas excepto los ya esbozados. Se trata de personas que viven con las tecnologías incorporadas, a las que se adaptan y transforman a la vez, en un proceso dinámico en el que se puede mostrar a la perfección la paradoja de dependencia-independencia que las rodea (Fernández, 2009).

Usuarios indiferentes

Desde la modesta percepción que de la relación entre los usuarios y las tecnologías me he

hecho durante estos dos años de trabajo, considero este segundo grupo, al que denomino “usuarios indiferentes”, el más numeroso entre las humanidades: aquél que emplea las TIC porque no le queda más remedio. No las puede rechazar porque eso sería luchar absurdamente contra las reglas establecidas por la sociedad, pero tampoco las admira ni se obsesiona con ellas. En todo caso, cuestiona su verdadera eficacia sin dejar por ello de utilizarlas para no perder el tren de la conexión al que todos debemos tratar de subir (García, 2004; Pérez, 2003).

Este colectivo es perfectamente consciente de que hacerse con su manejo resulta sumamente costoso, tanto en tiempo como en dinero, entre otros muchos motivos porque hay que refrescar conocimientos constantemente:

No puede ser que cada año o dos años haya que aprender de nuevo. ¡Es una pérdida de tiempo! (Profesora, unos 45 años.)

Pero también son, por lo general, conscientes de que es un esfuerzo que deben hacer ellos mismos pese a que los “expertos” estemos ahí para ayudarles:

[Después de haber aprendido conmigo a subir archivos a Moodle.] Si en realidad sólo necesito un par de cosas para manejarme un poco. [Le insisto en que otro día podemos quedar con mayor tranquilidad y más tiempo.] Si veo que no me apaño, vengo o te llamo, pero así para empezar creo que vale, porque no me queda más remedio (profesora, unos 40 años).

La objetivación de las tecnologías que se producía en el grupo anterior, en este se convierte

en una posibilidad más, tomada como alternativa a otras muchas que de manera semejante pueden contribuir a mejorar la impartición de cualquier asignatura:

El CV ofrece bastantes *posibilidades* de trabajo con archivos de audio, que se *pueden* aplicar a la enseñanza de la Fonética y la comprensión auditiva, profundizando en aspectos que *de otro modo* sólo se podrían tratar en clase o ni siquiera se tratarían (Lahoz, 2008, p. 68; *el subrayado es mío*).

En algunas ocasiones, se tiene por completamente injusto el uso que se hace de las TIC, por considerarse sobrevaloradas en su aplicación didáctica con respecto a otras formas de impartir clase:

¿Por qué han de considerarse las TIC como un mérito docente? Se trata de una herramienta más, no hace que una clase sea necesariamente mejor. Los ordenadores no son la panacea, no nos aportan una novedad tremenda (profesor, unos 40 años).

Estoy totalmente a favor de las TIC, ¿cómo no voy a estarlo? ¡Son maravillosas! Yo hice la tesis con máquina de escribir... ¿Cómo no voy a valorar el ordenador? Lo que pasa es que hay una injusta supervaloración de las nuevas tecnologías cuando se las considera fines, siendo sencillamente medios (profesora, unos 45 años).

En esta línea de pensamiento, parece que se pueden destacar dos ideas que relacionan las TIC con la educación formal: la importancia de la enseñanza presencial y una tácita crítica a los malos docentes que emplean las nuevas tecnologías precisamente por serlo.

Un profesor no es mejor ni peor por estar en el CV, ni una asignatura es mejor por estar virtualizada (profesor, unos 40 años).

El aula, si funciona, es insustituible. Y si no, a quien hay que sustituir es al profesor. Las TIC no pueden sustituir lo presencial, para eso está la UNED [Universidad Nacional de Educación a Distancia] (profesora, unos 45 años).

La responsabilidad del funcionamiento de las clases y, como consecuencia, de la implementación de las TIC en el aula pertenece fundamentalmente al docente:

El profesor es quien debe cambiar de mentalidad, porque el alumnado hace lo que le echen, cada cinco años cambia y llegan sin saber cómo actuar (profesor, unos 50 años).

Esto encaja perfectamente con la intención que una profesora mostró de eliminar de las listas de su CV a los alumnos matriculados en su asignatura que no asistían a sus clases ni se habían puesto en contacto con ella. Tras indicarle mis dudas sobre lo ético de tal acción, me respondió con contundencia que su forma de operar le parecía “éticamente correctísima”, dada la obligación de los estudiantes de ir a clase y de ponerse en contacto con el profesor, en caso de que no les fuera posible.

La complejidad de las reacciones de este grupo de tecnólogos queda al descubierto cuando los propios alumnos y determinados profesores cuestionan la verdadera utilidad del CV atendiendo a varios aspectos, como son sus problemas técnicos o su absurda existencia si obligan además a asistir a clase:

¡Pero si el CV no sirve para nada, siempre está caído! (alumno, unos 30 años).

El año pasado me matriculé en una carrera y no pude ir a las clases porque trabajaba. Este año quiero hacer otra, pero hablo con los profesores y me dicen que tengo que ir a clase, que si no, que me apunte a la UNED (alumna, unos 35 años).

[Tras comprobar que no se puede acceder a la plataforma WebCT por problemas técnicos.] Si uno confía en estas cosas y después no funcionan, pues, ¿para qué las quiere? Vuelve uno a las fotocopias (profesor, unos 40 años).

Por un lado empujan a la gente a que use las TIC y eso está muy bien. Pero por otro lado WebCT va a pedales, hay errores técnicos constantemente [...], y los procedimientos siguen siendo complicados. ¿Qué hacemos? ¿Obligamos a la gente a emplear una herramienta que no les da seguridad? (Profesor, unos 40 años.)

Finalmente, esta imagen algo pesimista contrasta con la idea de ciertos expertos tecnológicos que explican que el uso de las TIC, y en concreto, del CV, responde a una necesidad de adaptación a condiciones impuestas desde fuera en las que el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje:

Dada la rapidez de los cambios que se producen en la actualidad [...] Se considera imprescindible fomentar la capacidad para adquirir conocimientos y habilidades que permitan la adaptación a dichos cambios, y no una enseñanza centrada en el *dirigismo del profesor* (Munuera y Roesler, 2007; *el subrayado es mío*).

El interés de esta metodología radica en que la utilización de la plataforma WebCT implica [...] una renovación [...] rompiendo con la noción de enseñanza centrada en el profesor para *orientarse fundamentalmente en el alumno* (López, Fernández y De Miguel, 2008, p. 98; *el subrayado es mío*).

Parece, pues, que muchos expertos humanistas son conscientes de que nos encontramos en una época de transición en la que estamos preguntándonos hacia dónde queremos ir, qué queremos ser en el futuro y qué deseamos donar a nuestros descendientes. Las nuevas tecnologías constituyen tan sólo uno de los muchos cambios que estamos viviendo en esta sociedad llamada del conocimiento o del consumismo (Castells, 2002; Cucó i Giner, 2008), y quizá no sea adecuado ni moral ni prácticamente que coloquemos nuestro punto de mira exclusivamente en ellas.

3. Desconectados, desiguales y diferentes

Este grupo lo conforman sujetos que o bien rechazan plenamente el uso de las tecnologías y, como consecuencia, no se interesan en absoluto por ellas; o bien las emplean lo mínimo para sobrevivir, con un costo de energía y tiempo considerable que han de dedicar a la constante adquisición de conocimientos.

La gran mayoría de sus componentes supera los 55 años de edad, factor que muchos de ellos consideran relevante para justificar lo que perciben como una profunda torpeza en el manejo de las TIC. Esto queda de manifiesto cuando aluden a sus características personales para explicar por qué no han entendido algo concreto (“Puf, es que

eso [el trasvase de una plataforma *e-learning* a otra] es muy difícil *para mí*, y no es que no esté claro en el correo que nos mandaste, es que son tantos los pasos...”, profesor, unos 55 años [*el subrayado es mío*]) y, como consecuencia, por qué necesitan la ayuda del que consideran experto (“Es que ya *con esta edad que tengo*, maja, no veo muy bien... ¿Puedes ayudarme?”, alumna, unos 55 años [*el subrayado es mío*]).

Esta angustia de los más desconectados es claramente un hecho percibido por los usuarios de su alrededor:

Yo siento que la gente mayor es la que más ansiedad tiene, pero quizá es por un síntoma de persecución. Alguien debería decirles que no pasa nada, que si necesitan dar los materiales, que los den en papel. ¡Y ya está! (Profesor, unos 40 años.)

En algunas ocasiones, personas mayores (y no tan mayores) rozan un comportamiento irritante para el informático, consistente en exigir que se les solucione el problema de manera rápida, sin atender a motivos. Si bien es cierto que, frecuentemente, resulta una solución más sencilla que el experto realice la acción solicitada en lugar de enseñar al usuario a hacerla, no menos cierto es que las formas en que se dirigen al técnico no siempre encauzan con fluidez el deseo de atenderles.

En otros momentos, esto mismo se da con usuarios que, escudándose en la ignorancia, desean solucionar el problema que tienen y se dirigen al experto con envidiables modales. En estos casos, evidentemente, el informático no puede evitar echarles la mano que justamente se merecen,

incluso aunque sea consciente de que volverán a pedirle ayuda:

¡Hola! ¿Puedes ayudarme un momento? Es que tú escribes tan rápido, eh, que da gusto. Ay, fíjate... (alumna, unos 60 años).

De manera semejante a como hacían los alumnos, que empleaban estrategias para no utilizar las TIC de la universidad, los profesores también pueden utilizar su ignorancia para evitar precisamente salir de ella. Como ejemplo, quisiera citar a un docente que rechazó asistir a un curso de Moodle, alegando que no podía entrar en el CV por no estar inscrito, cuando previamente se les había indicado a todos que no se preocuparan por ello porque contábamos con alumnos genéricos utilizables durante la clase.

Por otra parte, aunque la edad pueda parecer un factor determinante, hay ejemplos de alumnos jóvenes que apenas se manejan con las tecnologías y además lo saben:

Lo siento muchísimo, de verdad, pero no estoy de acuerdo con el CV. Con los ordenadores yo voy de culo, contra el viento y sin frenos. ¡Con lo fácil que es lo de *toa* la vida: papel y lápiz...! (Alumna, unos 20 años.)

¿Puedes ayudarme con la impresora? No sé por qué no va... [Le pregunto que si está enviando el archivo a la impresora correcta, porque la otra está averiada.] ¡Anda, no! Si es que soy un melón, un melón, un melón... Cuarenta y cinco minutos que llevo aquí y no me he dado cuenta... Ay... ¡Gracias, eh! (Alumno, unos 30 años.)

El problema que acecha a este grupo, en mi más humilde opinión y pese a que sus miem-

bros sean, hoy por hoy, minoría, se encuentra relacionado con la desigualdad que implica la desconexión (García, 2004). No acceder a la información general, carecer de conocimientos, no desarrollar determinadas estrategias o no trabajar ciertas habilidades son hechos que pueden marginar en cierto modo a estas gentes.

El siguiente paso, después de la desigualdad, es la diferencia. La gente de letras comienza a perder el prestigio en la sociedad que antaño tenía. Si seguimos desarrollando un rechazo frontal a las TIC, ese prestigio desaparecerá por completo. Esta sociedad, desgraciadamente, excluye a los desconectados (García, 2004).

Los no conectados están perdidos. Y más si son humanistas. Tenemos que tener mucho cuidado porque nos están mirando con lupa. Si dejamos de ser relevantes, la sociedad simplemente nos hace desaparecer. Nadie tendrá piedad (profesor, unos 50 años).

Las consiguientes reflexiones: TIC, humanistas y globalización

Cambemos ahora de perspectiva. De las numerosas facetas de Internet que pueden afectar a las nuevas formas de vida, entre las que aparecen su origen militar, su geografía dual (usuarios vs. creadores), la sociabilidad, los movimientos sociales, su relación con la actividad política, la privacidad, el control de la información y su relación con los medios (Castells, 1999), voy a destacar dos: la fractura digital y la nueva economía (Castells, 2002).

Entiendo por fractura digital la brecha que se produce en torno al empleo de las TIC, y concretamente, al acceso a Internet, de forma que una herramienta concebida teóricamente como universal por ser propagable a todo el mundo (literalmente), a la vez está fomentando, en su misma extensión, una desigualdad en aquellos que no la pueden utilizar (Pérez, 2003; Castells, 1999).

Desde una perspectiva holística (Velasco y Díaz, 2006), esto supone la división del mundo en dos clases sociales: la de los “conectados” y la de los “desconectados”, independientemente de las características sociológicas de cada uno de ellos.

Dentro del grupo de los desconectados, volvamos ahora a los que lo son por voluntad propia, como cierto sector de los humanistas en el contexto académico (cfr. Apartado II, sección 3) víctimas repentinas de los inconvenientes que supone la obligación de modificar su método de trabajo, impuesta por disciplinas no humanísticas (ciencia, técnica, matemática, informática...), han de contemplar cómo cambia irremediamente su devenir ontogenético, porque entienden que su actual manera de trabajar se ha vuelto completamente inútil.

Además, las profesiones humanistas, como hemos dicho, están comenzando a perder el prestigio que antaño tenían debido a su aparente inadaptación a la nueva lógica del mercado que inunda el proceso de la globalización (Moreno, 2002). La nueva economía se caracteriza por un incremento de la prosperidad sólo en ciertas áreas geográficas, gracias a los constantes flujos de información que tienen lugar fundamentalmente en

la red (Castells, 2002). En esta nueva etapa del capitalismo, existen nuevas reglas para el capital y para la mano de obra, parcialmente determinadas por las TIC, por antonomasia, Internet. Así, la globalización no se comprende sin el nuevo concepto de economía emergente y éste, como consecuencia, no tiene razón de ser sin la red (Castells, 1999, 2002; Moreno, 2002).

Por consiguiente, no nos debería extrañar que, si hoy en día un profesional desea sobrevivir, deba tratar de introducirse en dicho globalizado sistema capitalista, y la mejor manera de hacerlo sea aceptando la lógica del mercado que en él se estipula como únicamente válida (Moreno, 2002). La aceptación del uso de las nuevas tecnologías como incorporación simbólica a dicha lógica de actuación implica, por tanto, la inclusión de cualquier sujeto en la extensa red mundial que gira en torno a percepciones euroamericanas.

En este caso, la pregunta que cabe hacerse, teniendo en cuenta la disminución constante del prestigio de los humanistas en la sociedad actual, es: ¿por qué iban ellos a aceptar la lógica del mercado en el cual no tienen cabida porque no se atienen a sus reglas?

Aunque, como hemos visto, no todos los humanistas piensan así, dado que los que he denominado “tecnológicamente incorporados” (cfr. Apartado II, sección 1) consiguen transformar su mercancía (su saber, saber hacer, saber aprender y saber estar) y, simultáneamente, transformarse a sí mismos para no desaparecer en la vorágine que supone este nuevo capitalismo, puede resultar preocupante la existencia de un colectivo de profesionales que rechaza de lleno incrustarse en

un mercado en el que sienten que no tiene sentido establecerse, porque consideran incomprensible que todo pase a convertirse en auténtica mercancía (cfr. Apartado II, sección 3).

Implícitamente, estas cuestiones plantean una paradoja: en caso de que, como estoy sugiriendo, esté habiendo un tácito movimiento de rebeldía contra aquello impuesto desde fuera de la disciplina (las TIC), representante de unas normas aceptadas por el sistema y rechazadas por un colectivo, ¿cómo puede explicarse que Internet, la principal herramienta empleada por otros grupos antiglobalización para manifestarse, quejarse y convocarse, sea plenamente marginada por los colectivos de profesionales humanistas? La respuesta que, hoy por hoy, me atrevo a lanzar se relaciona con una explicación más bien circular: las identidades profesionales humanistas constituyen conglomerados lo suficientemente débiles como para fomentar sentimientos de unidad colectiva y a la vez esta debilidad provoca que no se busque ningún nexo de unión entre ellas. El vínculo más fácil de crear podría haber sido generado a través, precisamente, de las TIC, pero como éstas se rechazan, cualquier intento por esa parte resulta, hasta la fecha, un fracaso en potencia.

Por otro lado, se podría cuestionar hasta qué punto el deseo de rechazo es real o fruto de una ignorancia del manejo de las TIC. En algunos casos, estos profesionales revelan en su discurso motivos antitecnológicos que podrían paliarse con una formación tecnológica más profunda de la que en ese momento poseen (“Yo lo que creo es que [los alumnos] se acomodan, porque se limitan a leer lo que está en el CV y no leen más, y lo

usan de excusa, como diciendo ‘¡pero si yo he leído todo lo que estaba colgado!’, y no entienden que no tienen que conformarse con eso”, profesora, unos 40 años), o con una asesoría algo más amplia que no necesariamente se limite al aspecto técnico (“¿Pero estás segura de que puedo escanear lo que quiera y subirlo? ¿Y qué pasa con los derechos de autor y esas cosas? A mí eso no me parece muy legal...”, profesora, unos 45 años).

¿Cómo cabe entonces sorprenderse por la magnitud de la reconstrucción de las identidades profesionales que está teniendo lugar en la actualidad entre gran parte de los humanistas?

Pongamos un ejemplo inverso. ¿Qué ocurriría si los ingenieros informáticos tuvieran que saber epigrafía latina, sintaxis del árabe clásico o etimología eslava para poder trabajar?

Probablemente, se acabarían adaptando. Cada colectivo, a su modo, acabaría logrando hacerse con el reto que supone desarrollar competencias radicalmente diferentes a las que han utilizado a lo largo de su vida profesional (y esto no implicaría que lo hicieran con gusto). Pero lo terminarían haciendo a distintos niveles de profundidad y a distintos ritmos de asimilación, precisamente porque el ser humano es un ser biopsicosociocultural dinámico que se autoorganiza constantemente y se adapta al entorno a la vez que lo modifica (Ramírez, 2009).

Asimismo, pienso que este proceso de adaptación-modificación, que sin duda alguna en un futuro próximo llevarán a cabo los humanistas, costaría menos si realmente fuera mutuo, es decir,

si a la vez que la sociedad obligara a este colectivo a adquirir unas habilidades y unas técnicas ajenas a su *modus operandi*, aquélla adoptara algunos de los conocimientos que estos profesionales tienen para ofrecer, en lugar de desterrarlos de la *res publica* como si de unos simples poetas platónicos se tratara.

Además, el ser voluntariamente desconectado supone un tipo de inconveniente para la adaptación al entorno *glocal* (Cucó i Giner, 2008; Ramírez, 2007) en el que nos está tocando vivir. Y definiendo, por varios motivos, la necesidad de subirse al tren tecnológico bajo la amenaza de la desconexión de un colectivo que ya está, por prestigio social, en condiciones profesionales bastante desiguales.

En primer lugar, porque tratar de rechazar las nuevas tecnologías creyendo firmemente que estas nos facilitan la vida (como cualquier otra tecnología; cfr. Ayala y Cela, 2009; Johnson y Earle, 2003) supone rechazar sin sentido aparente una herramienta útil para nuestra existencia.

En segundo lugar, dado que las TIC forman parte de la columna vertebral de la nueva economía, desconocerlas a propósito supone, en la práctica, autoexcluirse del nuevo sistema-mundo, algo realmente preocupante cuando los humanistas *in pectore* son menores de 30 años. Este hecho puede provocar una intensificación en la división mundial de clases, lo cual da lugar a una nueva desigualdad basada en el (des)conocimiento del manejo de las nuevas tecnologías (Cucó i Giner, 2004; Castells, 2002; Lewellen, 2009).

Pero aún hay más. Los humanistas son los reyes de la gestión de la información. Una vez que se supere el primer problema, el del manejo de las TIC, habrá que superar la segunda gran brecha digital del momento, la de aquellos que, conociendo perfectamente el funcionamiento de las nuevas tecnologías, no sean capaces de gestionar tal cantidad de conocimiento (Castells, 1999). Quizá sea entonces cuando el mundo necesite de estos profesionales que contribuyan a llevarlo a buen puerto.

Hacia unas conclusiones provisionales

La idea principal del artículo es defender que el completo rechazo o la profunda adoración de las TIC por parte de un colectivo profesional humanista eminentemente académico forman los extremos de un *continuum* de posibles reacciones ante un fenómeno (las mencionadas TIC) que puede interpretarse como representante ideológico de la globalización, por haber sido impuesto desde fuera de la disciplina y por erigirse en adalid de la nueva economía.

La reconstrucción de identidades profesionales que eso supone, basada en los nuevos métodos de trabajo, sólo tiene sentido si se considera desde una perspectiva colectiva y diacrónica. Colectiva, porque de manera individual no hay cambios visibles, dado que muchos de los alumnos y profesores no se sienten traumatizados en absoluto, pues su forma de trabajo no ha sido modificada: han nacido *dentro* de él y como consecuencia han podido aprenderlo. Y diacrónica, porque el cambio puede analizarse en comparación con otros momentos y otras formas de trabajo precedentes en

las mismas disciplinas, por lo que resultaría excesivamente complicado comprender los problemas de lo que considero una minoría desconectada, sin tener en cuenta cómo esos mismos han aprendido a trabajar hasta hace poco y cómo desempeñan su labor ahora.

En cualquiera de los casos, espero haber conseguido aunque sea mínimamente hacer reflexionar sobre lo que supone el empleo de las TIC en ciertos colectivos profesionales en los que son consideradas, en ocasiones, como inútiles, y en cómo esto puede contribuir, desgraciadamente, a intensificar la brecha digital y, como consecuencia, la desigualdad mundial.

Bibliografía

- Aguádez, J. y Pozo, C. (2009). Los alumnos Erasmus en la torre de babel. El aprendizaje de lenguas extranjeras basado en las competencias comunicativas y en el uso de las TIC. En Ortega Sánchez, I., Ferrás Sexto, C. (Coord.): *Alfabetización Tecnológica y desarrollo regional. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, Nº 2.
- Ayala, F. y Cella, C. (2009). *Senderos de la evolución humana*. Madrid, Alianza.
- Camacho, M. (2007). *Teacher Training in ICT-Based Learning Settings: Design and Implementation of an on-line Instructional Model for English Language Teachers*. Tesis doctoral dirigida por Mercè Gisbert Cervera. Universitat Rovira i Virgili. Disponible en: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0703107-142708/> Más reciente consulta: 30/09/2010.

- Castells, M. (1999). *La sociedad red*. Lección inaugural del Programa de Doctorado en Sociedad de la información y el conocimiento. Web de la Universidad Oberta de Catalunya: <http://www.uoc.edu/web/cat/articulos/castells/print.html> Más reciente consulta: 30/06/2012
- Castells, M. (2002). La dimensión cultural de internet. *Sesión 1. Cultura y sociedad del conocimiento: Presente y perspectivas de futuro*, UOC. Disponible en <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castello502/castello502.html>. Más reciente consulta: 30/06/2012
- Cucó i Giner, J. (2008). *Antropología urbana*. Barcelona, Ariel.
- Díaz, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Trotta.
- Fernández, P. (2009). El teletrabajo. Reflexiones en torno a una experiencia filológica. En Maya Álvarez, P. y Caballero Trigo, J.J. (eds.): *Internet como recurso para el empleo*. Sevilla, Divulgación Dinámica, pp. 40-46.
- Fernández, P. (2010). El uso del CV en la Facultad de Filología. Reflexiones a partir de una experiencia. *RELADA*, 4 (1), pp. 62-70.
- Fernández, P. (2011). El impacto del CV en una Facultad de Letras. En *La cultura de la innovación. Encuentro internacional. Modelo de desarrollo sostenible*, Madrid: UNED-ALTEC, octubre 2010 [CD-ROM]. Encuentro celebrado los días 27, 28 y 29 de octubre de 2010, Facultad de Psicología, UNED.
- García, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Gewerc, A. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad, *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf> Más reciente consulta: 20/04/2011.
- Gil, E. (2001). *Nacidos para cambiar. Cómo construimos nuestras biografías*. Madrid, Taurus.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2006). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Johnson, A. y Earle, T. (2003). *La evolución de las sociedades humanas*. Barcelona, Ariel.
- Lahoz, J. (2008). Audio en CV: La enseñanza de la fonética y la comprensión auditiva. En Fernández-Valmayor Crespo, A.; Sanz Cabrerio, A.; y Merino Granizo, J.: *IV Jornada. CV-UCM. Experiencias en el CV: resultados*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 63-72.
- Lewellen, T. (2009). *Introducción a la Antropología Política*. Barcelona, Bellaterra.
- López, C.; Fernández, A. y De Miguel, E. (2008). La construcción del conocimiento en el CV. Análisis de una experiencia de trabajo colaborativo. En Fernández-Valmayor Crespo, A.; Sanz Cabrerio, A.; y Merino Granizo, J.: *IV Jornada. CV-UCM. Experiencias en el CV: resultados*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 97-104.
- Luján, E. (2005). La aplicación de las TIC en la docencia universitaria en Filología: un estudio contrastivo. En Fernández-Valmayor Crespo, A.; Fernández, A.; y Merino Granizo, J.: *II Jornada. CV-UCM. Cómo integrar investigación y docencia en el CV-UCM*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 90-97.
- Maalouf, A. (2004). *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza.

- Moreno, I. (2002). Globalización, mercado, cultura e identidad. En Moreno Feliú, P. (2008) (comp.): *Entre las gracias y el molino satánico*. Madrid, UNED, pp. 485-514.
- Munuera, P. y Roesler, J. (2007). Las Tecnologías de Información y las comunicaciones (TICs) en la enseñanza de Trabajo Social y Servicios Sociales desde la perspectiva de la Convergencia Europea de los Estudios Superiores (CEES). En Fernández-Valmayor Crespo, A.; Sanz Cabrerizo, A.; y Merino Granizo, J.: *IV Jornada. CV-UCM. Experiencias en el CV: resultados*. Madrid, Editorial Complutense, pp. 55-62.
- Pérez, M. (2003). La paradoja de la comunicación sin fronteras. La «fractura digital». *Portularia*, 3, 299-310.
- Ramírez, E. (2007). *Etnicidad, identidad y migraciones*. Madrid, CERA.
- Ramírez, E. (2009). *Evolución, cultura y complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Madrid, CERA.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- Velasco, H. y Díaz, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.
- Velasco, H. (2007). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad de las culturas*. Madrid, CERA.