

Capítulo 1

Capítulo 1

Capítulo 1



## Capítulo 1

### Tecnologías de Información y Comunicación: ¿un objeto de reflexión?

Los cambios en las formas de acumulación del capital del fordismo al postfordismo, de la acumulación rígida a la acumulación flexible y de la sociedad industrial a la post-industrial e informatizada, revelan un escenario de retos para el quehacer intelectual en el contexto universitario. Sin embargo, los abordajes de estas tecnologías como objeto de reflexión tienden hacia la cosificación de la experiencia, la reproducción de formas de pensamiento dicotómico. Por un lado, asumir la tecnología como objeto cosificado, como *apparátus* –un conjunto de piezas que cumple una función– no logra captar las diversas dimensiones que asume la experiencia humana cuando ésta queda mediada por máquinas, especialmente si se trata de sistemas de información y comunicación. De otro lado, tendencias dicotómicas –como por ejemplo, posiciones tecnofóbicas de un extremo y tecnofílicas de otro– tampoco nos permiten atender analíticamente estas dimensiones. Tanto en un caso como en el otro no se colabora con el análisis social de estos sistemas y el desarrollo de una acción ciudadana informada, democrática y participativa.

La incursión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como instrumentos de trabajo en el quehacer investigativo en las áreas de las Ciencias Sociales implica nuevas formas de organización y de valorización del trabajo intelectual que implican transformaciones sustanciales en el orden institucional universitario y en los ofrecimientos curriculares. Estas transformaciones suponen, entre otros elementos, la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje e investigación y en particular, la utilización de la computadora como medio de comunicación (CMC) de forma asincrónica y sincrónica.<sup>1</sup> En el ámbito académico la CMC permite intercambiar información acerca de bancos de datos existentes, intercambiar ideas para proyectos de investigación y enseñanza, y establecer redes de colaboración, coordinar encuentros y eventos académicos. También permite realizar investigación *online*, no sólo por la posibilidad de acceso a bancos de datos sino porque podemos realizar entrevistas y encuestas *online*, y podemos utilizar una serie de aplicaciones disponibles para procesar nuestros datos y luego intercambiarlos y divulgarlos a través de varias plataformas.

Varias publicaciones recopilan reflexiones importantes en torno al impacto de estos sistemas en el quehacer intelectual en las áreas de la Educación y de las Humanidades (Raymond y Tompa, 1987; Delany y Landow, 1993; Landow, 1992; Landow y Delany, 1994; Lanham,

---

<sup>1</sup> El término de CMC se refiere a una amplia gama de servicios que permiten a las personas comunicarse entre sí, utilizando computadoras y redes (*networks*) de telecomunicación. El correo electrónico, las listas de discusión (*Listserves*) y los *newsgroups* son ejemplos de comunicación asincrónica, diseñados para que se pueda enviar y recibir mensajes en tiempo diferido. También existen espacios cibernéticos (ciberespacio) interactivos como las páginas del WWW. Otros sistemas como los canales de IRC permiten la comunicación sincrónica.

1993; entre otros). La mayor parte de esta literatura se puede agrupar en las siguientes categorías: el análisis de las nuevas modalidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los cambios institucionales que éstas suponen; la propuesta democratización de la enseñanza superior con las reformas curriculares; y los paralelos entre el hipertexto y el enfoque postestructuralista. En este último, se sugiere que la teoría literaria crítica de autores como Jacques Derrida y Roland Barthes, teoriza el hipertexto. A su vez, el hipertexto, originalmente conceptualizado por Theodore Nelson, propone dar cuerpo y ensayar aspectos de la teoría postestructuralista.<sup>2</sup>

Existen programas interdisciplinarios como los STS (*Science, Technology and Society*) que estudian las condiciones de producción, distribución y utilización del conocimiento científico y tecnológico, y las consecuencias de estas actividades sobre diversos grupos poblaciones. Pero no es menos cierto que, en general, y particularmente en nuestra Facultad de Ciencias Sociales, se nota la ausencia de una reflexión desde las Ciencias Sociales sobre el impacto de estos sistemas en el quehacer intelectual y las transformaciones de la enseñanza superior, que sea análoga a la que ha sido producida en otras áreas disciplinarias, incluso en las Humanidades.<sup>3</sup>

Aun cuando debemos reconocer iniciativas importantes como por ejemplo, la revista electrónica *Cybersociology*, lanzada en el 1997, hay literatura que señala el rezago de la investigación específicamente en Sociología, en la utilización creativa de los sistemas de computadoras al inicio de los años noventa, y la necesidad de revitalizar el conjunto de métodos y técnicas de investigación utilizando las nuevas tecnologías (Anderson y Brent, 1991).<sup>4</sup> Iniciando la década de los noventa, en diversas disciplinas de las Ciencias Sociales se dio un desarrollo relativo en esta área que se caracterizó por una clara orientación hacia el conocimiento útil, interesado en la aplicación de sistemas expertos, Inteligencia Artificial y simulaciones en las Ciencias Sociales, y estudios sobre el impacto social de las tecnologías electrónicas. El libro de Anderson y Brent (1990) es un ejemplo de esta orientación donde se encuentran desde discusiones metodológicas sobre cómo hacer investigación en las Ciencias Sociales hasta cómo se pueden utilizar aplicaciones de computadoras para diversos ámbitos de este quehacer, tales como: técnicas de simulación, manejo de datos, generación de sistemas expertos e inteligencia artificial. No es hasta finales de la década de los noventa que asume relevancia el análisis del impacto social de estas tecnologías como un área sumamente heterogénea.<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> Un proyecto con participación de estudiantes y docentes que ensaya las posibilidades de estos paralelos es el *Website Cyberarts Web del University Scholars Program*, National University of Singapore (<http://www.thecore.nus.edu.sg/landow/cpace/cspaceov.html>).

<sup>3</sup> Refiero al libro de Vicente Reynal (2001) *las:humanidades:en:la:era:digital*. Río Piedras, P. R.: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

<sup>4</sup> Destaco el esfuerzo de la revista electrónica *Cybersociology* (<http://www.cybersociology.com/>) por propiciar un espacio multidisciplinario para la discusión de estudios en torno al ciberespacio. Esta revista fue lanzada en octubre de 1997 y su editor es Robin Hamman.

<sup>5</sup> Este análisis particularmente ha proliferado en los países de capitalismo avanzado en Europa y en los Estados Unidos. Un ejemplo de estos esfuerzos es el programa de investigación "Virtual Society? The social science of electronic technologies", fundado por el Economic and Social Research Council (ESRC) de 1997-2001, en Inglaterra, (Woolgar, S., ed., 2002). En Estados Unidos toma ímpetu esta línea de trabajo y se generan varios programas que atienden de formas diversas este tema, especialmente en la National Science Foundation (NSF).

En Psicología muy recientemente ha adquirido cierto auge un área que ha sido llamada “ciberpsicología”. Desde ésta, se estudian, entre otros temas, las formas de participación y comportamiento de la persona en el ciberespacio. Un ejemplo de esta área lo constituye el texto electrónico de Suler (2001), *The Psychology of Cyberspace*. Sin embargo, muchas de estas orientaciones intentan aplicar entendidos de la psicología tradicional a los fenómenos emergentes y en constante transformación del interfaz humano-máquina, en lugar de poner en cuestión la adecuación de esas categorías y aproximaciones teóricas para el análisis de las experiencias que emergen en el interfaz persona-computadora-persona. Para la Convención de la *American Psychological Association* en el año 2000, el tema de las posibles relaciones entre Internet y la Psicología era uno de los tópicos más frecuentes. Un vistazo a los artículos del *APA Monitor* para este año nos revela varios artículos sobre este tema, incluyendo algunos con títulos muy entusiastas, con espíritu vanguardista y acríticos como: “Psychologists’s work and dreams led to the rise of the Internet” (Chamberlin, 2000) sobre el trabajo de J.C.R. Licklider (visionario del comercio electrónico), y el artículo de Foxhall (2000) –“Psychology as a leader in Internet culture”– sobre las opiniones de Russ Newman, uno de los directores ejecutivos de APA.

En contraste, otras perspectivas más críticas ponen de relieve la ciberpsicología como un área de desarrollo dentro de las relaciones tensas entre cibernética, historias del arte, tecnociencia y política. Dentro de esta orientación el estudio de la relación tecnología-subjetividad, explora los enlaces entre la cultura psicológica y cibercultura, tecnociencia y biopolítica.<sup>6</sup> Sin embargo, ésta no es la tendencia predominante en esta área.

En nuestra Facultad de Ciencias Sociales es más patente la ausencia de reflexión en torno a estos temas como se verá en el Capítulo 3. Posiblemente esta ausencia está vinculada a una tradición a concebir “lo tecnológico” desde enfoques que privilegian el análisis como artefacto o aparato dentro del proyecto desarrollista desde enfoques funcionalistas e incluso, marxistas. Una especie de demonización del tema, favorece una progresiva exclusión del mismo al interior de las Ciencias Sociales en nuestro ámbito universitario. Landow (1992) señala que estudiosos del marxismo reflejan una tendencia a considerar “lo tecnológico” exclusivamente como parte de las fuerzas productivas sin atender su mediación en la construcción de las formas culturales. Este tema ha tenido mayor desarrollo dentro del estudio de las comunicaciones y más recientemente, dentro de los estudios culturales, donde se han desarrollado investigaciones en áreas de tecnociencia y tecnocultura.

De otro lado, tendría que mencionar el variante lugar de la *techné* en la tradición occidental. Sobre este particular, nos dice Winner (1995) que en la moral occidental las artes prácticas (la *techné*) han jugado un papel prominente pero negativo. En la Antigüedad, y aún

<sup>6</sup> Éste es el caso de la publicación *Cyberpsychology*, editada por Ian Parker y Angel Gordo-López (1997).

en la Edad Media, se concebían las labores técnicas como una dimensión inferior de objetos, conocimientos y prácticas que hasta cierto punto se podría decir que entorpecían la posibilidad de aspirar al saber superior y verdadero. Aristóteles, en su obra *Política*, previene al ciudadano y al hombre de Estado de aprender las artes prácticas dado que esto lo degradaría, así como también critica el que se extienda al artesano y al esclavo la categoría de ciudadano. Así la esfera de los asuntos técnicos fue ubicada hasta la Edad Media como labores necesarias, pero inferiores. Este panorama se transforma con la reformulación de la política desde el siglo XVII y el desarrollo del proyecto moderno. En este periodo se le otorga a la técnica un valor positivo pero delegando su producción a los especialistas que conforman un circuito híbrido de iniciativas estatales y capital privado. Nótese que en ambas tendencias los ciudadanos quedan separados del saber técnico, y en la Modernidad no tienen la oportunidad ni la posibilidad de participar efectivamente en la delimitación de la política tecnológica. Es evidente que estas consecuencias favorecen los intereses del capital privado en deterioro de una forma más equitativa de administrar los recursos de las apreciadas fuerzas productivas, sin hablar del impacto negativo sobre los intentos de democratizar la acción ciudadana y su ingerencia en las determinaciones políticas.

¿Qué tiene que ver este recorrido con la transformación del trabajo intelectual en las Ciencias Sociales? Si bien no se puede negar el lugar subordinado que la organización tecnocrática le ha otorgado a las áreas de las Ciencias Sociales, sofocando las posibilidades de desarrollo de éstas áreas, también tenemos que reflexionar en torno a aquellas tradiciones y entendidos relacionados con la tecnología, y en torno a nuestro quehacer académico. Tenemos una fuerte tradición que pone el énfasis sobre el rol de la tecnología como fuerza productiva, así como la división tajante entre el saber técnico y el saber académico, con una valoración negativa del primero. Estos tres aspectos inciden en el rezago en la planificación de la infraestructura tecnológica en esta área en el Recinto de Río Piedras de la UPR y la consiguiente incorporación mínima y tardía de las TIC –especialmente en sus funciones de comunicación– en el trabajo académico.

Aun autores críticos de la historia y la política de las instituciones de educación superior inciden en esta tendencia de dividir tajantemente el saber académico del técnico. Tomemos de ejemplo la siguiente cita de Neave (2001, p. 155).<sup>7</sup>

Se alienta mucho a quienes desean estudiar las disciplinas claves para el desarrollo industrial, pero el estudiante de humanidades, como el caballero, aparentemente debe pagarse sus placeres. Si bien la demanda estudiantil aún no lo refleja plenamente, estamos asistiendo a la inversión de la política de enseñanza superior, que pasa de lo universal a lo particular, y la sustitución de las ciencias de contenido axiológico, como proveedoras del conocimiento universal, por las ciencias administrativas y técnicas, como el nuevo símbolo de lo universal.

---

<sup>7</sup> Guy Neave es director de investigación en la Asociación Internacional de Universidades de París y miembro extranjero de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos.

Este tipo de aseveración, si bien puede ser crítica de las tendencias tecnocráticas de la sociedad, también encierra una cierta desazón nostálgica con respecto al privilegio acostumbrado del saber *humanístico* que no se entiende técnico o útil en las instituciones de educación superior. No obstante, hay que recordar que prácticamente todo conocimiento es susceptible de ser apropiado por la política tecnocrática, si conviene en un momento dado. De otro lado, habría que preguntarse si se sostiene y/o es deseable tal escisión en el contexto de nuestras *sociedades cyborg*, sociedades que no pueden ser concebidas sin la mediación de sistemas de redes de computadoras que controlan desde el cambio de luces donde el deambulante pide la peseta, hasta la agenda del alto ejecutivo financiero pasando por todas y cada una de las transacciones de compra y venta sin las que sería imposible la supervivencia actual.

En el contexto de Puerto Rico, podemos tomar como pretexto para esta discusión el libro de Huyke (2001) para ilustrar las debilidades de la perspectiva que escinde estos dos saberes. En primer lugar, llama la atención el título del capítulo dedicado al asunto de la educación a distancia y el uso de la tecnología en la educación, “Aparatos dentro del aparato universitario”, porque denota la tendencia a la cosificación y a la pasividad del sujeto que prevalece en la óptica del abordaje de este autor cuando trata el tema de estas tecnologías. Esto no es de extrañar ya que sigue una línea argumentativa que deriva de los trabajos de Albert Borgman quien sostiene la visión de la persona como habitante pasivo en un sofisticado ambiente de aparatos que vive en una condición degradante, casi infrahumana, donde los signos tecnológicos producen información como si fuera realidad.<sup>8</sup> Aunque en ocasiones Huyke menciona que la tecnología supone implicaciones sociales, políticas y económicas, la médula de su análisis remite a una visión de la tecnología como sistema cosificado.

¿De qué otras formas se podría hablar de estas tecnologías? Se podrían abordar como sistemas semióticos, sistemas de relaciones sociales mediatizadas, activamente construidas, pero también desestabilizadas y desestabilizadoras por la utilización de las computadoras como sistema de comunicación que enreda de maneras diversas subjetividades y máquinas. Para Huyke en esencia todas las tecnologías son “un simple bastón o un perro guardián que se convierten en los ojos del ciego (Huyke, 2001, p. 132). No obstante, la relación humano-máquina es muchísimo más compleja que esto. Las prótesis pueden ser restaurativas, en la medida en que restituyen funciones perdidas y reemplazan órganos; normalizadoras, en la medida en que restituyen cierta apariencia de normalidad. También pueden ser reconfiguradoras de manera ambigua, creando criaturas posthumanas cuyo comportamiento es el resultado de agentes autónomos corriendo su propio

---

<sup>8</sup> Para una reseña de su libro *Holding on to Reality: The Nature of Information at the Turn of the Millennium*, refiérase a *Cybersociology*, No. 7 (<http://www.socio.demon.co.uk/magazine/7/rieder.html>) y Resource Center for Cybercultural Studies, Book of the Month (<http://www.otal.umd.edu/~reecs/books/borgmann.html>).

programa pero interrelacionados unos con otros, como lo que puede ocurrir cuando interactuamos con diversas criaturas en el ciberespacio, o en el futuro cuando se realicen modificaciones para vivir en el espacio o debajo del mar. Igualmente, pueden ser aumentativas, como las que produce la industria militar (Gray, Figueroa-Sarriera y Mentor, 1995). Estas tecnologías no sólo producen *cyborgs*, sino que implican una vasta gama de relaciones en que el sujeto se hibridiza a diversos niveles con dispositivos mecánicos estableciendo una relación tensa y desestabilizadora de los entendidos asociados a ciertas dicotomías tradicionales. En esta gama no se puede concebir al sujeto como un mero apéndice o suplemento, sino como un actor que mantiene relaciones ambiguas, tensas y en muchos aspectos desequilibrantes con sus prótesis.

La metáfora del *network* permite pensar las maneras en las que se teje lo local/global; privado/público; técnico/académico, entre otros. Hablar de las transformaciones del trabajo docente haciendo uso de esta metáfora supone abordar diversos niveles interrelacionados y al mismo tiempo dispersos del escenario universitario, no como aparato sino más bien como redes complejas que producen la ficción del aparato como ente cosificado, unitario y autocontenido. Dentro de esta red es importante el análisis de las formas en las que este quehacer se relaciona con la supervivencia diaria y las condiciones político-económicas de la contemporaneidad. También habría que apuntar a otros niveles, entre estos: los entendidos, los rituales y hábitos del trabajo docente (tanto en investigación como en enseñanza); el orden administrativo y política institucional que reglamenta las ejecutorias y las formas de remuneración y condiciones de empleo. Todos serán objeto de nuestra reflexión en este escrito.

## Entendidos, hábitos y rituales de trabajo

Uno de los aspectos más discutidos en la literatura que considera los aspectos sociales de las TIC en relación con la vida académica apunta hacia el potencial democratizante de estos espacios (Lanham, 1993; Landow, 1992; Hillis, 1990, entre otros). Resumiré este potencial en tres direcciones. En primer lugar, posibilita una reducción en la separación jerárquica entre texto principal y las anotaciones. Esto, a su vez, permite la experiencia de un “texto viviente” o “texto abierto” haciendo posible el ensayo académico sin clausura y a la vez permitiendo una multiplicidad de cuestionamientos y temas diversos para la investigación. Un ejemplo de este ejercicio es el que se puede realizar con *websites* o documentos *Wiki* que permiten a cualquier usuario añadir contenido, pero también editar los contenidos de otros.<sup>9</sup> En segundo lugar, quiebra las fronteras entre textos

---

<sup>9</sup> El término también puede referirse a la aplicación colaborativa que se utiliza para crear estos *websites*. Wiki y WikiWikiWeb usualmente se utiliza para referirse a Portland Patter Repository, el primer wiki. *Wiki wiki* viene del hawaiano y significa “rápido”. Para más información visitar: Wikipedia, <http://en.wikipedia.org/>

individuales y/o autores individuales permitiendo de formas más dinámicas la práctica de “trabajo colectivo” o “grupo de estudio”. En tercer lugar, reconfigura nuestra experiencia de autor y formas de propiedad; esta reflexión promete afectar nuestros entendidos de lo que es “autor” (y autoridad) de los textos estudiados, así como de nosotros mismos como académicos y la multiplicidad de identidades y misiones que se pretende sean asumidas desde el escenario académico.

Por otro lado, en términos de la relación profesor/estudiante igualmente, tenemos la posibilidad de desestabilizar las distancias y las jerarquías. Profesores/as y estudiantes pueden entrar de forma más relajada y lúdica al ciberespacio limando las asperezas de la distancia que impone las barreras físicas y reglamentarias del salón de clases que muchas veces limitan el desarrollo de la labor creativa. Esto no significa que las diferencias y las relaciones de autoridad entre el profesorado y el estudiantado desaparecen, simplemente se trata de generar un espacio alternativo al salón de clases; espacio que tiene sus propios ritmos y particularidades. Algunas investigaciones sugieren que hay factores que favorecen la expresión de la persona, mitigándose los temores y reservas que se generan en otros tipos de encuentros. Esto en sí mismo no constituye un espacio utópico. El orden institucional atraviesa también estos espacios, y no es lo mismo conversar con otra persona dentro del contexto de un intercambio entre colegas o amigos en un *chat*, que hacerlo con un o una estudiante dentro del contexto de la experiencia de un curso. Más aún, habría que tener cierta cautela en pensar que estos espacios son totalmente liberadores o democratizantes. Como bien señala Reid (1991), en espacios de comunicación sincrónica como los *chats*, la liberación de ciertos convencionalismos y la creación de nuevos, puede generar interacciones humanas amistosas y solidarias, pero también violentas, de odio y culpa.

De hecho, dos de las hipótesis que han sido sugeridas con respecto a la naturaleza de la comunicación mediada por computadora (CMC) apuntan hacia la diversidad de usos que ofrece y su carácter proteico (Renear y Bilder, 1993). El primer aspecto pone de relieve la importancia de las formas de apropiación que el usuario hace del equipo tecnológico. El aspecto proteico se refiere a que la CMC provee para la producción de multimedia, no sólo se procesa texto sino también se puede incorporar estructuras interactivas de imágenes fijas o en movimiento, sonido y datos, etc. También permite movilidad para la búsqueda de información en múltiples direcciones.

Se ha sugerido que los intercambios que se posibilitan a través de redes como Internet viabilizan un tipo de atmósfera intelectual mucho más flexible, relajada y participativa que en escenarios más convencionales (Landow y Delany, 1993). Lincoln (1992) en su estudio descriptivo examina cómo la proliferación en la utilización de la CMC cambia los patrones de trabajo, de comunicación y la auto-imagen de los docentes en instituciones universitarias. Sus resultados sugieren que los/las participantes entrevistados/as desarrollan sentido de “comunidad”, “cortesía” y formas de intercambio intelectual dentro de un ambiente más democrático y abierto; esto,

particularmente desde la perspectiva de las mujeres participantes, si bien es cierto que también se han informado instancias de hostigamiento sexual y agresividad como es posible en cualquier otro escenario social.<sup>10</sup>

Por último, ha sido propuesto que la CMC abona al trabajo interdisciplinario (Lanham, 1993) en la medida en que la actividad intelectual puede circunscribirse cada vez menos al estricto ámbito que impone el régimen de las disciplinas. Añado que, igualmente, favorece el intercambio entre el llamado saber *técnico* y el saber *académico*, de forma tal que la o el profesor-investigador no quede reducido a un simple suplemento o apéndice de los dictámenes del mercado o de los nodos decisionales del *network* tecnocrático institucional.

También reconozco la importancia de considerar los aspectos éticos tanto en el uso como en el diseño tecnológico pero, la escisión y desprecio del saber técnico refuerzan la sensación de impotencia del ciudadano común y, la visión pasiva del sujeto ante su entorno tecnológico. Es interesante ver y oír los reclamos humanistas sobre el desarrollo tecnológico: “la misma ingeniería, contando con un currículo más humano y sin exámenes objetivos, tiene una ilustre y muy valiosa tarea de cambios que llevar a cabo en nuestra cultura tecnológica”, nos advierte Huyke (2001, p. 148). Aquí la fórmula ganadora radica en un currículo “más humano” que le otorgue una visión iluminadora al diseño tecnológico. Se hace abstracción de que, por un lado lo que está en debate es precisamente cómo se define la relación del sujeto con lo tecnológico, y por otro lado, que la comunicación entre uno y otro saber se desarrollaría en función de puentes comunicativos para lo que es importante un cierto lenguaje común. Entonces, debería tratarse de un espacio bidireccional donde el saber técnico o tecnológico, en tanto supone reflexión sobre las teorías de la técnica y sus aparatos en relaciones sociales particulares, ocupe igualmente un papel dentro de la formación llamada “humanista”, o si se quiere más “académica” o “universal”. En definitiva, que el saber técnico se vea no como un contaminante o en el mejor de los casos, un aditivo superfluo, sino como un componente más de la formación intelectual. Éste sería un paso importante a la hora de generar una cultura tecnológica en nuestra Universidad: una cultura donde los docentes estén informados de sus opciones tecnológicas y puedan incidir efectivamente en el establecimiento de políticas institucionales de acuerdo a los diversos proyectos académicos. Esto nos lleva a introducir el concepto de *literacia* en el sentido de múltiples literacias (*multiple literacies*) como ha propuesto Tyner (1998). Esta autora ha identificado una variedad de las mismas, que pueden organizarse en tres grandes grupos: *network literacy* (conocimientos asociados a estructura y funcionamiento de redes), *computer literacy* (destrezas asociadas a equipo y aplicaciones de computadoras) y *media literacy* (conocimiento especialmente asociado a manejo de imágenes, vídeo y sonido en diversos formatos).

<sup>10</sup> Sobre el tema del hostigamiento en el ciberespacio el o la lectora puede referirse por ejemplo, al trabajo de Stephanie Brail, “The Price of Admission: Harassment and Free Speech in the Wild, Wild West” (1996). En Lynn Cherry y Elizabeth Reba Weise (eds.) *Wired Women. Gender and new realities in cyberspace*.

Finalmente, un aspecto importante que habría que examinar son los rituales y hábitos asociados al trabajo académico. La incorporación de la CMC no sustituye las prácticas presenciales, más bien las redefine y complementa. A través de la CMC los encuentros pueden ser más fragmentados y rápidos, pero esto no significa que no sean contundentes y generadores de otras acciones. En menos de cinco minutos, a través del correo electrónico, puedo responder a un pedido de información bibliográfica de un estudiante y enviar mis reacciones iniciales a un proyecto que me envía un colega de otra universidad. Pero el trabajo académico requiere mucho más que esto, requiere insertar el cuerpo mismo en un espacio menos volátil, requiere concentración, apropiación de un espacio físico como un cuarto, un escritorio, un archivo... Hay quienes necesitan retratos inspiradores de los seres queridos, una buena lámpara, una silla con la que se puedan congraciarse hasta sentirse cómodos, y la red de otros cuerpos interconectados que faciliten una cita bibliográfica reveladora, un nuevo incentivo para la economía emocional o una invitación a cenar, una prótesis restauradora, entre otras posibilidades.

Sobre este aspecto dice Undheim (1999), luego de examinar alguna literatura sobre la producción de espacios desde la arquitectura contemporánea, que el espacio nos permite pensar, nos permite enmarcar y nos provee una cierta afluencia del pensamiento. Desde luego, éste no es un espacio simple, sino complejo y nos debe convocar a asumirlo sin ánimos reduccionistas y cosificantes.

En síntesis, la posibilidad de conectarnos a través de redes de comunicación por computadoras lejos de sustituir la interacción cara a cara, más bien redefine los límites de la interacción y la comunicación. A la par, la experiencia a través de estas redes, sugiere interrogantes importantes con respecto a cómo se articulan e hibridizan los espacios físicos y el llamado *ciberespacio*. En ese sentido habría que señalar que Huyke intuye acertadamente que las nuevas tecnologías suponen transformaciones sustanciales en el orden administrativo y la política institucional que reglamenta el quehacer docente. Sin embargo, sus preocupaciones principales se centran en el temor a nuevas formas de vigilancia y control de este quehacer, así como en torno al/la profesor/a como ente prescindible desde esquemas tecno-demonizantes que obliteran otras posibilidades para el análisis.

Es acertado señalar que toda institución genera formas de control y vigilancia. En este sentido la ausencia de política institucional sobre nuevas tecnologías y educación superior en la Universidad de Puerto Rico nos coloca en una especie de doble nudo. Por un lado, requerimos de esta política con la esperanza de que venga acompañada de incentivos y planificación a corto y a largo plazo que nos facilite hacer más y mejor nuestro trabajo docente. Pero, al mismo tiempo, tememos las formas de control y reglamentación que éstas políticas podrían implicar sobre este mismo trabajo. No es menos cierto que, actualmente, los profesores y profesoras que utilizan

estas tecnologías de formas más intensivas asumen todo un conjunto de actividades sin recibir incentivos o valorización de su trabajo. A través de la entrevista focalizada realizada *online* a un grupo de colegas y conversaciones dentro de otros grupos de discusión se destaca lo siguiente:

1. Aumento en la cantidad de trabajo asociado a la docencia que se realiza dentro de la esfera doméstica, especialmente las noches y los fines de semana.
2. Incremento en la inversión económica personal en equipos y aplicaciones que se entienden como necesarios y que no son suplidos por la institución.
3. Proliferación de la práctica de búsqueda de fondos externos como parte de las nuevas tareas docentes para obtener fondos no institucionales que permitan la compra de equipo, aplicaciones, asistencias de investigación y otros recursos para realizar investigación.
4. Episodios de desmoralización ante la falta de incentivos, facilidades y la precariedad de la infraestructura física y tecnológica del Recinto de Río Piedras.
5. Realización de una multiplicidad de tareas casi simultáneamente (*multitasking*) dando como resultado más trabajo, pero iguales condiciones de empleo y remuneración.

Ante este cuadro general, es obligado reflexionar en torno a las políticas institucionales sobre la utilización de las TIC. Este es el tema que ocupa el próximo capítulo.