

**Los usos de Internet
comunicación y sociedad**

Tomo 1

María Belén Albornoz B. - Grace Benalcázar Z.
Paula Rodríguez M. - Olga Paz M.

Los usos de Internet comunicación y sociedad

Tomo 1



© De la presente edición:
FLACSO, Sede Ecuador
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro
Quito – Ecuador
Telf.: (593-2-) 323 8888
Fax: (593-2) 3237960
www.flacso.org.ec

IDRC-CRDI
250 Albert St.
P.O. Box 8500
Ottawa, Ontario - Canadá
Telf.: (613) 2366163
Fax: (613) 2387230

Esta publicación ha sido posible gracias a los fondos asignados por el Centro Internacional de Investigación para el Desarrollo (IDRC-CDRI), Ottawa, Canadá.

ISBN
Diseño de portada e interiores: Antonio Mena
Imprenta: Rispergraf
Quito, Ecuador, 2006
1ª. edición: junio, 2006

Índice

Presentación	7
Prólogo	9
<i>Mauro Cerbino</i>	
Asimetrías en un proyecto estatal de reproducción digital: el caso de Memoria Chilena	25
<i>Paula Rodríguez M.</i>	
Políticas de gestión del conocimiento y usos sociales de nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, en tres programas	107
<i>Olga Paz M.</i>	
La representación simbólica en la red	203
<i>María Belén Albornoz B.</i>	
Jurisprudencia del uso del Internet en los países de la Comunidad Andina	291
<i>Grace Benalcázar Z.</i>	

Asimetrías en un proyecto estatal de reproducción digital: el caso de Memoria Chilena

Paula Rodríguez M.

Una vez, por cortesía, me enamoré de una extranjera, /
(Condición reversible de la extranjería: / yo para ella también
era un extranjero.) / Su lengua, que picaba como un áspid, / no
era idéntica a la mía, / y yo, por cortesía, / dejé que fuera la suya
la primera. / Amarnos fue comenzar por la letra *a*. / Hube de
explicarle las crónicas medievales / y pronunciar, pausadamente, la
palabra *aproximación*. / Se asombraba de mis *ies* / y del color de
nuestros mares; / a mí sus *eses* me parecían demasiado fuertes / y
me sorprendía el nombre de sus calles. / Su lengua —además de
voraz— / era difícilmente traducible / y yo en vano buscaba equi-
valentes / para la frase: “Te amo. Tengo nostalgia de tus manos”. /
Como ciegos tuvimos que amarnos / en códigos diferentes / y no
estaba siempre seguro de que ella me entendiera.

Peri Rossi, “Las leyes de la hospitalidad”.

Este texto se basa en la tesis presentada para obtener el grado de Maestra en Comunicación y Sociedad con mención en Políticas Públicas para Internet, el año 2004. El trabajo de investigación se inició en Quito, con la observación de las normas internacionales de codificación para el almacenamiento de objetos, como también de las agencias internacionales encargadas para tal fin; la reproducción digital de saberes y su relación con políticas sociales, en Ecuador. Este fue un trabajo como becaria en FLACSO, el año 2002, junto con Olga Paz y Javier Pinzón.

En la tesis se recogió un estudio de caso con carácter exploratorio, que se realizó entre mayo de 2003 y mayo de 2004, acerca de qué es lo que comunica una institución pública cuando digitaliza su acervo y lo difunde en la web, y de cómo es recibido por los beneficiarios del proyecto. Este trabajo contó con una beca de financiamiento de la FLACSO-Ecuador e IDRC y obtuvo el Premio a la Mejor Tesis de la FLACSO-Ecuador, en abril de 2005. En este texto se incorporaron algunas modificaciones con respecto al texto original.¹

El campo de estudio de la tesis fue un proyecto estatal de reproducción digital de imágenes, textos y sonidos, que actúan como objetos simbólicos. Este proyecto, denominado Memoria Chilena, se inició el año 2001 y es coordinado por la Biblioteca Nacional de Chile, que forma parte de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam). Los productos del proyecto son la reproducción digital del acervo de la Biblioteca y su difusión en la web, junto con relatos acerca de la historia y literatura de Chile, desde el año 11.000 a. C. hasta el presente.

El objeto de estudio fueron los conflictos que se instalan en los circuitos del proyecto y en los procesos de significación que a partir de él se despliegan.

El objetivo de la investigación fue establecer las prácticas en que se manifiestan las asimetrías que se instalan en los circuitos del proyecto y en los procesos de significación en torno a los circuitos, los relatos y al acervo reproducido; y los objetivos secundarios, la tipificación y observación de los siguientes momentos:

- Cómo es producido el proyecto en la institución: las relaciones sociales / institucionales de producción del proyecto, cuáles son las necesidades a las cuales responde la creación del proyecto.

1 Por su colaboración, sus lecturas y comentarios, apoyo o incidencia positiva en el desarrollo de la tesis y este texto, mis agradecimientos para Grazia Ojeda, Carlos Murillo, Iván Micelli, Soledad Abarca, Francisco Vergara, la Corporación de Educación y Salud Municipal (Coresam) de Conchalí, Fernando Echeverría, Teresa Cáceres, SUR Corporación, la Consultora Guérnica, Pablo Cortés, Paulina Matta, Alfredo Rodríguez, Vicente Espinoza, Uca Silva, Javier Pinzón, Olga Paz, los profesores y profesoras de la Maestría, FLACSO-Ecuador, IDRC, Hildebrando Pérez y Diego Rodríguez.

- Cómo es recibido el proyecto entre los beneficiarios, cuál es el sentido² que se construye, cuáles son las prácticas significativas y los relatos que se crean en torno al acervo reproducido y las TIC.

El modelo de interpretación

En la tesis se escogió como modelo de análisis el que propone Hall (1991) para estudiar programas de televisión; por ejemplo, noticiarios. El motivo de esta selección fue lo que Hall señala acerca de que un mensaje sólo se hace efectivo cuando se traduce en una práctica. Esto implica analizar un proyecto digital como un proceso comunicativo, pero también superar la noción lineal de las comunicaciones, donde la atención se centra en la transmisión del mensaje. Se trata, por el contrario, de enfatizar en cuándo un mensaje es traducido en una práctica y tiene un efecto.

Lo que señala Hall ayuda a comprender por qué, muchas veces, en ámbitos íntimos comentamos o escuchamos comentar: “pero si te lo dije, ¿por qué no hiciste lo que te pedí?” o “ella / él nunca me entiende y se enoja sin motivo”. Estos malos entendidos se relacionan con una falta de equivalencia o desfase en las estructuras significativas de quienes producen los mensajes y de quienes los traducen, lo que determina los grados de comprensión o de incomprensión entre ambos. Estas asimetrías son más evidentes cuando no se comparte el idioma y amarse comienza “por la letra *a*” (Peri Rossi, 1995:39); pero también hay que tomar en cuenta las ocasiones cuando se constatan situaciones de incomprensión entre quienes comparten una lengua.

Estos son malentendidos que se producen en ámbitos íntimos y deberían tener una influencia reducida. En la tesis, en cambio, se habló de lo que sucede en ámbitos públicos. Se trató de explorar qué es lo que comunica la Biblioteca Nacional y de cuáles son las prácticas de sujetos políticos, en ámbitos públicos, mediante las cuales se hace efectivo (o no) el mensaje.

2 Por sentido se comprende, siguiendo a Augé (2004:99): “no (...) una significación metafísica o trascendente, sino sólo la conciencia compartida (recíproca) del vínculo representado e instituido del otro”.

Como señala Arendt (2003:236), en los espacios públicos la igualdad es “forzosamente una igualdad de desiguales que necesitan ser ‘equiparados’ en ciertos aspectos y con fines específicos. Como tal, el factor igualador no surge de la ‘naturaleza’ humana, sino de fuera”. De esta manera, se debe tomar en cuenta que el proyecto Memoria Chilena, como proyecto estatal, forma parte de un conjunto de acciones, regulaciones y orientaciones que involucran instrumentos, mecanismos y definiciones.

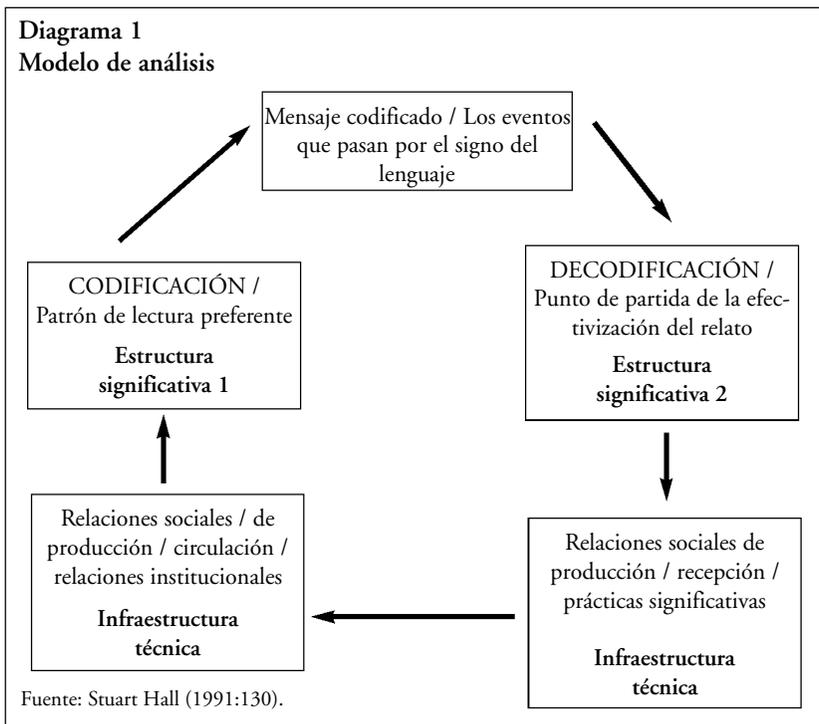
Memoria Chilena, es un proyecto patrimonial de la Biblioteca Nacional, pero también está incorporado como un componente de la Política Pública (PP) en Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), en Chile. Mediante Memoria Chilena, la Biblioteca Nacional comunica una imagen social del conflicto público que busca solucionar con relación a la preservación y difusión del patrimonio cultural de la Biblioteca, pero haciendo énfasis en el uso de las TIC para descentralizar su acervo para beneficiar a sujetos pobres o que viven en zonas aisladas de Chile. Es decir, haciendo énfasis en ciertos procesos productivos que incluyen un determinado conjunto de instrumentos y herramientas, los que pueden generar “*realidades* que dependerán necesariamente de un orden humano” (Sodré, 2002:123), pero que no construyen en sí una *realidad sensible*, sino que la reflejan.

Así, es diferente si desde la Biblioteca Nacional se señala “¿por qué las personas no entienden lo que les decimos?” o “ellos nunca comprenden lo que les queremos decir”; porque este malentendido se produce en una esfera donde se implementan acciones para equiparar a sujetos que están en situación de desigualdad.

El significante puesto en común en el caso que se estudió pudo ser “brecha digital” o “fábula”; y el sentido que los traductores construyeron: “se trata de superar la brecha social” o “yo no estoy contemplado en esa fábula”. Mediante estos ejemplos se busca hacer hincapié en que el modelo de Hall que se escogió en la tesis se sustenta en un enfoque constructivista (Hall, 2000:25-26), aquél donde se reconoce el carácter social del lenguaje y las palabras no significan *per se*, sino son los sujetos quienes las dotan de sentido.

Presentación del modelo de Hall³

El modelo de interpretación que se aplicó proviene de “Encoding-decoding”. En ese texto, Hall propone pensar los procesos comunicativos como estructuras producidas y sustentadas “a través de la articulación de momentos relacionados, pero distintivos: producción, circulación, distribución / consumo, reproducción” (Hall, 1991:128).



Mediante este enfoque, vinculado a la teoría marxista de producción, Hall comprende los procesos comunicativos como estructuras complejas dominantes; y cada uno de los momentos señalados, como partes de un circuito continuo, pero donde se destaca “lo específico de la forma en la

3 Las traducciones de Hall (1991) son traducciones propias, del inglés.

cual el producto del proceso ‘aparece’ en cada momento y así se distingue la producción discursiva de otros tipos de producción” (1991:128).

El ejemplo que Hall propone es la televisión, donde inicia el análisis en el momento de creación del mensaje y entiende por este último un modelo de intercambio simbólico. En el momento de creación incluye las relaciones y redes sociales, la infraestructura técnica, las rutinas de creación, los desempeños definidos históricamente, las ideologías profesionales; es decir, las estructuras del proceso, las que estudia por medio de la revelación de su estructura de creación. Esta estructura no es un sistema cerrado, sino que se interrelaciona con otros sistemas que también deben ser registrados.

Hall identifica los circuitos de circulación y difusión de los mensajes, comprendiendo que la circulación es un momento del proceso de creación, donde también se producen mensajes; pero es un momento más amplio, porque implica el inicio de la efectivización del mensaje.

En el momento de circulación, “las relaciones institucionales y sociales de producción deben sujetarse a las reglas discursivas del lenguaje para que su producto sea ‘realizado’”. El mensaje debe responder a necesidades; cuando este conjunto es decodificado: ‘tiene un efecto’: influye, entretiene, instruye o persuade” (Hall, 1991:130).

Este autor plantea centrar la atención en los momentos de codificación y decodificación del mensaje, y en las distorsiones que se hacen visibles en los procesos de traducción. Lo anterior, a partir de la identificación de las estructuras significativas —en la creación discursiva tanto de los productores como de los traductores— y del desplazamiento que se constata entre ambas estructuras en el momento en que el mensaje se hace efectivo en una práctica.

El modelo permite distinguir un interés por no limitar la investigación a los análisis de los contenidos, aunque se reconoce que “la forma discursiva es un momento determinante” (Hall, 1991:129) en el intercambio simbólico desde el punto de vista de la circulación. El énfasis es puesto en el momento de recepción, de decodificación del mensaje, cuando éste adquiere un significado más amplio en el ámbito de los significados asociativos.

Hall reconoce que el receptor no es un consumidor solitario y pasivo, porque los significados no son naturales, sino que “la operación de naturalización de los códigos revela, no la transparencia y ‘naturaleza’ del len-

guaje, sino la profundidad, la habituación y la casi-universalidad [near-universality] de los códigos en uso” (1991:132). Así, su aporte es registrar al receptor en su dimensión crítica y comprenderlo como un sujeto social que posee recuerdos, pertenece a una comunidad y cuenta con experiencias, deseos y necesidades, que interpone en la traducción de los mensajes⁴.

Las preguntas que estructuran el modelo de interpretación son: cuáles son los momentos que determinan lo específico de una creación discursiva, cómo se articulan, cuáles son los eventos que pasan por el signo del mensaje, cuáles son las distorsiones que se constatan en la traducción en los mensajes y cómo los sujetos los dotan de sentido. Al respecto, como ya se señaló, Hall señala que hay consumo cuando hay significado, y éste se articula en una práctica.

Comentarios al modelo

Para complementar la exposición del esquema de Hall, se indagó en los autores que han empleado el modelo y que han realizado observaciones críticas al respecto, las que fueron incorporadas en la aplicación del modelo en el trabajo de la tesis. Lo que se debe tomar en cuenta al leer estos comentarios al trabajo de Hall, es que éstos parten de la constatación de su valor. Como lo señala Morley (1996:41):

Sigo convencido de que el modelo, aunque necesita desarrollarse y corregirse en muchos aspectos, aún ofrece la mejor alternativa a una concepción de los textos mediáticos que los considere igualmente abiertos a cualquier interpretación y a todas las interpretaciones (...) que los lectores quieran hacer de ellos.

En esa línea, Morley propone algunas modificaciones a partir de la constatación de que Hall habría confundido aspectos de “reconocimiento, comprensión, interpretación y respuesta”, las que se debieran separar analíticamente para construir un modelo *realista* de los lectores; pero hincapié en que a menudo se cae en el error de suponer un carácter aparentemente polisémico en los mensajes mediáticos, sin tomar en cuen-

4 Hall (1991:129) señala que la forma del mensaje no está fijada al azar, porque comprende tanto los movimientos superficiales del sistema de comunicaciones como las relaciones sociales.

ta que éstos tienen un significado sólo relativamente ambiguo tal como son difundidos en los medios de comunicación.

Morley (1996:29) también señala que se debiera ofrecer una interpretación de las decodificaciones de acuerdo con “modelos más complejos de lo que pudiera explicar la clase sola”, si bien indica que en los resultados obtenidos en su trabajo observó un “grado muy significativo de estructuración” (1996:29). Tomando en cuenta lo anterior, Morley sugiere superar concepciones mecanicistas e incorporar el concepto de *habitus*, tal como es planteado por Bourdieu; es decir, propone tomar en cuenta aquello que se relaciona con “ciertas disposiciones para la práctica”, lo que hace que los sujetos que están dotados de él, se comporten de una determinada manera en un determinado momento⁵.

Por otra parte, en el ámbito latinoamericano, Grimson y Varela (1999), señalan que el modelo de interpretación de Hall es un hito en el debate; pero sugieren incluir la conciencia de placer en los textos, como “reconocimiento, en contraste con las viejas teorías de los efectos” (1999:28); también proponen superar la limitación a tres posibilidades de recepción que había indicado Hall: dominante, negociada y de oposición⁶.

Con respecto al estudio de Morley citado, Grimson y Varela indican que dicho trabajo tuvo el valor de provocar un traslado desde la “interpretación de los textos mediáticos hasta los contextos y las situaciones de uso” (1999:23), lo que habría abierto el campo a estudios cualitativos del consumo y del hogar. Ello porque el estudio de Morley desplazó la atención hacia los contextos socioculturales, las relaciones de poder y los conflictos en la producción de sentido, al reconocer la importancia de los ámbitos donde son recibidos los mensajes, como también que los consumos no sólo son procesos materiales, sino también simbólicos.

5 El *habitus*, de acuerdo con Lull (1995:97), es “una lógica del gusto que procede de una lógica de la práctica en la interacción social (...) y tiene una cualidad generativa muy semejante a la que tiene el lenguaje”.

6 Véase Hall (1991:128-138).

Conceptos que se destacaron en el modelo de Hall

En el caso de la tesis que se reseña, se destacaron los siguientes conceptos para la aplicación del modelo de Hall:

- Las representaciones: de acuerdo con Hall (2000:17-19), las representaciones se relacionan de acuerdo con “cómo las personas construyen el sentido del mundo, de los objetos y los eventos, y cómo somos capaces de expresarlo en pensamientos complejos”. El significado es construido por los traductores de los mensajes mediante este sistema de representación, y es fijado en un código que permite establecer correlaciones entre el sistema conceptual y el sistema lingüístico. Esta fijación en códigos no es natural. Es el resultado de un conjunto de convenciones sociales, del aprendizaje de un sistema de convenciones de representación, de los códigos del lenguaje y un modo de hacer las cosas, lo que permite que actuemos como sujetos culturalmente competentes. Hall (2000:61) indica la importancia de aceptar que el significado de un objeto o cosa variará de grupo en grupo, lo cual implica la necesidad de aceptar “los grados de relativismo cultural entre una cultura y otra, una cierta falta de equivalencia y la necesidad de traducción” entre los diferentes sistemas de representación.⁷

- Las estructuras significativas: una estructura significativa puede ser descrita a partir de la identificación de dos series: significantes y significados, donde la primera serie corresponde al plano de la denotación; y la segunda, al plano de la connotación. Lo anterior, tomando en cuenta que la diferencia entre denotación y connotación rara vez ocurre en el mundo real, como señala Hall (1991). Muy pocas veces los signos de un mensaje no revelan significados más amplios y tienen sólo un significado literal. Así, los términos denotación y connotación son herramientas para distinguir los niveles donde ideología y mensaje se interceptan, no para distinguir “las presencias y ausencias del lenguaje”. En ese sentido, no se debe confundir polisemia con pluralismo (Hall, 1991:134): si bien se puede constatar una apertura del signo,

⁷ Las citas de Hall (2000) son traducciones propias, del inglés.

ésta se realiza de acuerdo a prácticas, ideologías y prácticas que pueden ser determinados⁸.

- Las asimetrías: una asimetría es el desplazamiento que se puede constatar entre las estructuras significativas de productores y traductores, lo que determina los grados de comprensión o incomprensión o las relaciones de equivalencia entre ambas estructuras. Estas relaciones de equivalencia dependen tanto de los grados de identidad como de la falta de ajuste entre los códigos, lo que estaría relacionado con las diferencias en las relaciones y posiciones entre productores y traductores. El desfase entre ambas series siempre es relativo y relacional, donde una serie se desplaza con relación a la otra. Al respecto, Hall (1991, 1998) señala que es posible constatar una diferencia y deslizamiento continuo, pero también una relación imprecisa y arbitraria; de lo contrario no existiría ningún tipo de sentido. A esta correspondencia, Hall la denomina “articulación o combinación de equivalencias”.
- Lo connotado en la producción discursiva: siguiendo a Lidchi (2000), lo que se modifica constantemente es el proceso de connotación; es decir, el momento en el proceso de significación en el cual el mensaje es comprendido de una manera más amplia, cuando permite y filtra la entrada del mundo. Este momento también puede ser leído como la dimensión crítica del receptor, quien interpreta e interpone su experiencia y pertenencia a una comunidad en el proceso de significación (Hall, 1991:133). El plano de la connotación es el momento en el cual los mensajes revelan una serie de signos alternos por medio de los cuales es posible reconstruir una cadena de causas, efectos, motivos e intenciones (Hall, 2000:39). Este plano está compuesto por signos discontinuos pero “naturalizados por el mensaje denotado que los vehicula” (Barthes 1990:77), donde siempre es posible observar la presencia de denotadores en el momento de connotación. Así, el plano de

8 “En primer lugar, los textos mediáticos raramente son textos abiertos, sino que presentan frecuentemente la forma que Morley (1980) ha llamado con acierto ‘polisemia estructurada’. Es decir, los símbolos denotativos en los textos dan pie, en mayor o menor medida, a tipos de comprensión deseadas para el público, aun cuando éste pueda en ocasiones rechazar las mismas” (James Curran, 1998: s/n).

la connotación no es una situación arbitraria; es cierto que se podría leer como un momento aparentemente confuso, pero es posible establecer su relación con estructuras cambiantes y efímeras, “tales como las reglas de la vida social, de la historia, de las prácticas sociales, las ideologías y los usos”⁹ (Lidchi, 2000:165).

Algunas especificaciones para el estudio de Memoria Chilena

Memoria Chilena no es un programa de la TV, es un proyecto estatal de reproducción digital. Esto no implica un impedimento para aplicar el modelo de Hall, porque las TIC son medios:

Basadas en el computador, las redes y las neotecnologías de lo virtual dejan intacto, todavía, el concepto de *medium*, entendido como canalización —en lugar del inerte “canal” o “vehículo”— (...) *Medium*, se debe entender bien, no es un dispositivo técnico (...) *medium* es el flujo comunicacional, acoplado a un dispositivo técnico¹⁰ (Sodré, 2002:20).

Sin embargo, sí es necesario indicar en qué se fijará la atención cuando se hable de reproducción digital, de TIC y de los elementos que dan forma el proyecto, a fin de comprender qué se tomó en cuenta en la aplicación del modelo seleccionado. En ese sentido, se debe recordar que la investigación no se planteó como un estudio de la recepción de los contenidos del proyecto, sino de la exploración de los conflictos que se instalan en los circuitos del proyecto y en los procesos de significación que a partir de él se despliegan.

De qué hablamos cuando hablamos de reproducción

Cuando se habla de reproducción, es casi imprescindible una cita y ofrecer una interpretación de los textos de Walter Benjamin; en especial, de dos de ellos: “Pequeña historia de la fotografía”, de 1931; y “El arte en la era de su reproductibilidad técnica”, de 1936.

9 Traducción propia, del inglés.

10 Traducción propia, del portugués.

Para comenzar, se deben tomar en cuenta que algunas de las observaciones al trabajo de Benjamin parten de la constatación de cierta dificultad para establecer un sistema teórico a partir de la lectura de sus trabajos, y que habitualmente se realiza una:

Búsqueda de los orígenes de sus figuras e imágenes de pensamiento, de las huellas de su trabajo en determinadas formulaciones en su confluencia con constelaciones específicas, puesto que es especialmente llamativo el modo en que determinadas imágenes, figuras lingüísticas, paradigmas o también palabras aisladas atraviesan sus escritos (Weigel,1999:14).

Otras de las observaciones que se le hacen a Benjamin están vinculadas con su estilo, un tanto críptico; como lo señala uno de sus biógrafos, Scholem (1998:174):

No le faltaron adversarios, pues su escritura, de la mayor precisión y laconismo, era complicada para algunos. Benjamin poseía, sin duda, el increíble talento de ganarse no pocos enemigos por su manera de escribir.

Realizados estos alcances, se puede señalar que en, Benjamin (2003:39) plantea que la pregunta pertinente es cómo se produce la copia, La discusión no se debe centrar en qué se reproduce, cuál es el original, porque “lo que había sido hecho por seres humanos podía ser siempre rehecho o imitado por otros seres humanos”, sino cómo se puede establecer una diferencia entre los heterogéneos modos de reproducción y cuáles son —y han sido— las interrelaciones que se pueden establecer entre éstos y los ámbitos donde se han producido y producen.

En este contexto, Benjamin (2003:44) dice que hay algo que desaparece con la reproducción técnica: “lo que se marchita en la obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica es su aura”. Benjamin, “Pequeña historia de la fotografía” (2004:40), ofrece una definición de ese fenómeno:

Pero ¿qué es propiamente el aura? Una trama muy especial de espacio y tiempo: la irreplicable aparición de una lejanía, por cerca que pueda encontrarse.

Él habla de la fractura de la trama a partir de su observación acerca de cómo los fotógrafos comenzaron a “simular el aura por medio de todos los artificios del retoque y especialmente gracias al empleo de la goma

bicromada” (2004:37). Así, a partir de la lectura de sus textos, se puede indicar que lo que se desvanece es una presencia que ronda a las imágenes y los objetos, la que nos indica el paso del tiempo y de que existe algo “que ha sido”¹¹, parafraseando a Barthes.

Benjamin (2003), también habla del valor ritual, el valor de culto de la obra, que con la reproducción técnica es desplazado por el valor de exhibición.

El valor de culto de la imagen tiene su último refugio en el culto al recuerdo de los seres amados, lejanos o fallecidos. En las primeras fotografías, el aura nos hace una última señal desde la expresión fugaz de un rostro humano (...). Y allí donde el ser humano se retira de la fotografía, el valor de exhibición se enfrenta por primera vez con ventaja al valor de culto (Benjamin, 2003:58).

Tomando en cuenta lo señalado, lo que interesa a Benjamin es por qué los sujetos hacen manifiesto un interés por establecer una relación de cercanía en la copia, más bien en la reproducción, a pesar de la desaparición del aura y el desplazamiento hacia el valor de exposición:

“Acercarse a las cosas” es una demanda tan apasionada de las masas contemporáneas como la que está en su tendencia a ir por encima de la unicidad de cada suceso mediante la recepción de la reproducción del mismo. Día a día se hace vigente, de manera cada vez más irresistible, la necesidad de apoderarse del objeto en su más próxima cercanía, pero en imagen, y más aún en copia, en reproducción (2003:47-48).

El valor de la observación de Benjamin reside en que permite reflexionar en torno a la creación de significante, como también, alrededor de las cadenas de significación que se construyen cerca a los modos de reproducción, no sólo a partir del valor del objeto o de la imagen original o reproducida. Ello porque la pregunta no es tan sólo si las imágenes y objetos

11 Al respecto, Adorno (2001:141) ofrece su interpretación en una de las cartas que le envió a Benjamin. Para Adorno, lo que desaparece es la forma objetual del arte: “Y creo con usted [Benjamin] que lo aurático en la obra de Arte está a punto de desaparecer; no sólo mediante la reproducibilidad técnica, dicho sea de paso, sino sobre todo por el cumplimiento de la propia ley formal ‘autónoma’ (...) la autonomía, es decir, la forma objetual de la obra de arte”.

son elaborados para un consumo masivo, sino por qué “la reproductibilidad técnica de la obra de arte transforma el comportamiento de las masas” (2003:82).

Benjamin se refiere a los nuevos contextos y a las nuevas cadenas de significación en torno a los nuevos modos de reproducción, como también a su valor social (2003:51). De acuerdo con el momento histórico, el avance de Hitler y el régimen nazi en Alemania, es sugestivo que Benjamin se interrogue al respecto; como señala Witte (2002:188): “La insistencia de Benjamin en ‘la pérdida del aura’ quería contrarrestar la ‘auratización’ fatal del Führer y de las masas que éste hipnotizaba”.

En ese sentido se debiera comprender la aceptación de Benjamin del valor social de la reproducción técnica. Es lo que Adorno (2001:139) señaló como la intención de Benjamin por desmitificar el arte o por sustentar “la autodisolución dialéctica del mito, que se apunta como desmitificación del Arte”; o como lo indicó Witte (2002:184), el intento por “comprender el arte como algo enteramente secular”.

La reproducción digital

Entre los modos de reproducción que se han utilizado y se utilizan se pueden nombrar: fundición y acuñamiento, xilografía e imprenta, fotografía y fotografía en movimiento, digitalización; y entre los soportes para su fijación: piedra, tablas cubiertas con cera, arcilla blanda sometida a cocción, plomo; papiro, pergamino y papel; fotografía y película, análogos y digitales, entre otros.

Con respecto a la reproducción digital, ciertamente que es un asunto tecnológico, pues la electricidad pasa (valor 0) o no pasa (valor 1) por un dispositivo. Así, sin importar si se trata de un texto, sonido o imagen, siempre será reproducido utilizando un lenguaje binario, una lista de 0 y de 1; además, también requiere de dispositivos complementarios para la decodificación de los contenidos, como un computador o Internet.

El soporte digital nos exige otras habilidades, porque hay prácticas que varían en el consumo de los objetos e imágenes reproducidas digitalmente. Un ejemplo de lo anterior es la percepción de perspectiva o profundidad en la interfaz, que a veces necesita de un dispositivo externo a las imágenes, como las sombras que se crean de manera artificial (Burdea y

Coiffet, 1996); otro ejemplo son las páginas de un libro, que deben ser vueltas mediante un *clic* sobre un icono que provee un enlace a la siguiente página.

A pesar de estas limitaciones o de la necesidad de adquirir otras habilidades, la reproducción digital hace que ya no necesitemos estar *ahí*, en la Biblioteca Nacional, en la calle, en esa esquina, para observar la imagen que detiene y captura nuestra atención o leer el libro que no hemos podido encontrar en alguna biblioteca de nuestra ciudad. Esta es la sensación de proximidad mediante la copia, la reproducción. Sin embargo, en muchas ocasiones es diferente cuando se observa una imagen reproducida en soporte papel que cuando se observa en la interfaz de un computador. Si bien en ambos casos se produce una sensación de cercanía, en la web los contenidos que se difunden a veces pueden dar la impresión de que provienen desde ningún lugar, porque no siempre es posible distinguir un autor; además, necesitan de un lector que participe y dote de sentido a la estructura del hipertexto.

La reproducción digital tampoco incrementa la difusión o el consumo, porque siempre ha sido reducido el número de lectores y siempre ha habido demasiado que leer. Este no es un conflicto nuevo, asociado a este modo de reproducción o al soporte. En palabras de Eco (1996, s/n)

Vivo diciendo que el *New York Times* del domingo es el tipo de periódico donde se puede encontrar de todo. En sus 500 páginas se cuenta todo lo que se necesita saber sobre los eventos de la última semana y las perspectivas para la próxima. Sin embargo, una sola semana no es suficiente para leer todo el NYT del domingo.¹²

En este punto, surge una pregunta válida acerca del acceso a las TIC; pues si bien no hay alguna duda acerca de la necesidad de hacer circular imágenes, textos y sonidos en el espacio virtual, sí hay restricciones técnicas, sociales y económicas, que implican algunas dificultades para dicha circulación y su posible consumo. Es decir, cuando se habla de reproducción y difusión por medio de la web, también se hace necesario hablar de los contextos donde se produce; asimismo, de las prácticas relacionadas con la tecnología.

12 Traducción propia, del inglés.

Los objetos digitalizados

En el caso de Memoria Chilena, los conflictos no están asociados solamente a que, a diferencia de otros soportes, los textos, las imágenes y los sonidos reproducidos digitalmente precisen de dispositivos técnicos o que exijan nuevas habilidades. Los conflictos también se vinculan con que las imágenes, textos y sonidos digitalizados, actúan como objetos simbólicos, como signos de reconocimiento; esta vez, en el ciberespacio.

Para señalar qué se entenderá por *objeto simbólico*, se cita a Augé (1996:30-53). Este autor indica que la noción de *símbolo* se puede comprender como “una relación recíproca entre dos seres, dos objetos, un ser y un objeto”, donde uno no es representante del otro, porque se trata de ámbitos donde, cada uno, se manifiesta como un complemento del otro. En este sentido, cuando se utiliza la noción de *símbolo*, se hace referencia a dos planos: a uno natural y a otro social, los que se articulan sobre dos ejes: el de la representación y el de la relación. Esta es la raíz etimológica de la palabra, por lo demás: “yo junto, yo hago coincidir”¹³.

El *símbolo* no sólo remite al referente natural, de acuerdo con Augé (1996:44), sino “al material del cual el referente está hecho y al cual no se reduce”. Este autor señala que el soporte del *símbolo* es la cosa, el objeto; pero los objetos no cumplen tan sólo una función “para marcar, para señalar, para imitar y para limitar”. En el plano simbólico, la materia de los objetos también es un “signo de reconocimiento”, pues permite crear relaciones entre objetos o entre éstos y los sujetos. En cuanto al plano social antes señalado, “el *símbolo* simboliza al grupo, pero éste expresa su jerarquía interna en su manera de tratar el *símbolo*” (Augé, 1996:46). Es decir, la mediación con el objeto simbólico permite que los sujetos también otorguen un sentido a su relación con el conjunto o en dicha construcción de sentido se hacen visibles las interrelaciones entre los sujetos.

Los relatos en Memoria Chilena

En Memoria Chilena se difunden objetos y también textos escritos y sonoros, los que pueden ser definidos como *relatos históricos*. Un primer

13 Véase Corominas (1997:536).

acercamiento al tema implica tomar en cuenta lo que señala White (1992:19-35) acerca de que los relatos surgen a partir de un esfuerzo por traducir nuestras experiencias del mundo en estructuras de significación, por describir lingüísticamente nuestras experiencias.

Este autor también indica que los relatos pueden ser caracterizados a partir de un “cierto número de exclusiones y condiciones restrictivas”; por ejemplo, el uso de los pronombres, lo que nos indica si se trata de una narración objetiva o subjetiva. Asimismo, por la estructura de relaciones mediante la cual se “dota de significado a los elementos del relato”; por ejemplo, las diferencias que se pueden constatar entre una historia, una cronología o un anal. Al respecto, White (1992:25) plantea que la pregunta es qué “tipo de noción de realidad autoriza la construcción de una descripción narrativa de la realidad”. En ese sentido, él distingue los relatos a partir de su referencia a “lo real”, “lo imaginado” o al “deseo de lo real”.

White (2003:118-130) señala que una narración histórica es un modelo verbal de un conjunto de acontecimientos que no pueden ser comprobados por el autor; lo anterior, lo lleva a plantear que este tipo de narraciones no son tan sólo “modelos de acontecimientos pasados”, sino también “enunciados metafóricos” por medio de los cuales se construye una semejanza entre los acontecimientos y los tipos de relatos que se utilizan para dotar de significado a los acontecimientos de nuestras vidas:

La historia pertenece a la categoría de lo que puede denominarse el discurso de lo real, frente al discurso de lo imaginario o el discurso del deseo (...) quiero sugerir que podemos comprender el atractivo del discurso histórico si reconocemos en qué medida hace deseable lo real en objeto de deseo y lo hace por imposición, en los acontecimientos que se presentan como reales, de la coherencia formal que poseen las historias (1992:35).

Este autor señala algunas de las características de los relatos históricos, las que permitirían establecer diferencias con los relatos de “lo imaginado”; lo anterior, tomando en cuenta que este autor indica que dicha discrepancia es ficticia, por cuanto todo relato supone una invención y siempre involucra una intención fabuladora:

- Las interpretaciones de los eventos están determinadas tanto por lo que se incluye como por aquello que se excluye.

- La trama de un relato histórico siempre es confusa y se presenta como algo “que reside en los acontecimientos”.
- La coherencia en una serie de hechos históricos es la coherencia de la narración, porque la narración histórica no “reproduce los acontecimientos que describe”, sino que sugiere un patrón para interpretarlos.
- Se hace visible una trama que permite interpretar hechos ficticios como hechos fácticos, mediante la supresión de un yo que produce y mantiene la narración.
- El pasado se representa de manera bidireccional.

Las asimetrías reveladas

De acuerdo con el objetivo principal de la tesis, se detectaron las asimetrías que se instalaron en el circuito del proyecto y en los procesos de significación que a partir de él se desplegaron. Estas distorsiones se hicieron visibles en el período que cubrió la investigación, desde mayo de 2003 a mayo de 2004, lo que no implica *de ninguna manera* que esta situación se mantenga inalterable y que no sea permeable a modificaciones. Es más, desde el momento en que se decidió hablar de asimetrías, se enfatizó en que se trataría de una *falta de ajuste* en las relaciones de equivalencia entre productores y traductores. Lo anterior implica que se está hablando de un *proceso que cambia y se modifica*, y que si bien es cierto que algunos de los malos entendidos tienen un origen en inequidades estructurales, son y pueden ser transformados.

Como se indicó, Memoria Chilena es un proyecto al que se le destinan fondos públicos y que forma parte de un conjunto mayor de acciones, regulaciones y flujos de información, relacionados con un objetivo público definido en forma democrática. Memoria Chilena forma parte de la PP en TIC, en Chile. En este contexto, aparecieron las siguientes instituciones, programas, proyectos estatales y sujetos, durante el periodo de la investigación:

- Momento en que se crea el proyecto:
- La Dibam.
- La Biblioteca Nacional.

Momento en que circula el proyecto:

- Los programas estatales Red Enlaces, del Ministerio de Educación (Mineduc); y BiblioRedes, de la Dibam.
- Los medios de comunicación.
- Los bibliotecarios.

Momento en que el proyecto debiera ser recibido:

- Los profesores de liceos municipalizados.
- Los alumnos de liceos municipalizados.

Durante el trabajo en terreno se hicieron visibles conflictos en los tres momentos indicados. De este conjunto, sin lugar a dudas, uno de los conflictos que me parece más significativo se instaló en el momento en que el proyecto debió ser recibido: los alumnos no conocían Memoria Chilena en abril de 2004, a nueve meses de su marcha blanca —que se inició en enero de 2003— y siete meses después de su lanzamiento público —que se realizó en septiembre de 2003—. Ello porque los bibliotecarios y profesores, por diferentes motivos, habían cortado el flujo de difusión del proyecto.¹⁴

El modelo de Hall permitió hacer visible la invisibilidad del referente objetual en el momento de circulación, como también manifestó por qué se originaron los malos entendidos e incomprensiones. Lo anterior, a partir del develamiento de los quiebres en las relaciones y en los discursos que se crearon cuando el proyecto comenzó a circular. Este desencuentro entre profesores, bibliotecarios y alumnos, se exteriorizó en una serie de prácticas, las que también dieron cuenta de qué sucede cuando un Estado subsidiario decide digitalizar y difundir su acervo por medio de la web, de las asimetrías sistemáticas en la redistribución equitativa de los recursos del Estado y de cómo éste no logra constituir una ciudadanía homogénea.

Tomando en cuenta que toda investigación es intrínsecamente incompleta, como también que la coherencia fue un indicador para interpretar los datos producidos (Geertz, 2003), las asimetrías fueron agrupadas como se señala a continuación.

14 La decisión deliberada de no mostrar Memoria Chilena a los alumnos se originó en que la investigación, como ya se señaló, no estuvo planteada como un estudio de la recepción de los contenidos del proyecto; por lo mismo, se aceptó como válido que los alumnos no conocieran los contenidos que se difunden en Memoria Chilena.

- Momento en que se crea el proyecto:
Las dificultades para acceder a las imágenes, textos y sonidos digitalizados.
- Momento en que circula el proyecto:
Las asimetrías a partir de los discursos en la circulación del proyecto.
- Momento en que el proyecto debiera ser recibido:
Las faltas de ajuste entre profesores y alumnos.

La institución y los sujetos

Memoria Chilena, como se indicó, es un componente de la PP en TIC. Este es el contexto donde se desenvuelve el proyecto. La definición de esta PP nos indicará cuáles son las necesidades a las que responde Memoria Chilena, como también cuál es la definición social del conflicto desde el Estado, cuál es la solución que implementa el Estado y cuáles son las instituciones y los sujetos que hace visibles.

Una PP puede ser definida como un proyecto de acción de una autoridad pública o como “cursos de acción y flujos de información relacionadas con un objetivo público definido en forma democrática” (Lahera, 2002:13-16). No es un programa o un marco regulatorio; es una orientación que involucra instrumentos, mecanismos y definiciones, mediante las cuales se buscan soluciones para conflictos públicos. De esta manera, cuando se define una política, cuando se caracterizan los atributos de los problemas —y las conductas que se buscan influir—, también se estará construyendo y comunicando una imagen social del conflicto. Al respecto, se debe enfatizar en los puntos relacionados con la población que se busca afectar y las acciones que se implementarán. Lo anterior, porque esto nos indica los sujetos que serán visibles por la PP en TIC, como también los espacios donde ellos aparecerán como sujetos políticos.

En palabras de Elder y Cobb (1996), ver algo como problema también implica aceptar que existe una solución posible; de lo contrario, sería visto como un hecho fatal, “un hecho lamentable de la vida”. Así, proponer una solución también involucra presentar la situación que se desea; pero ésta

no es una situación incontaminada. La enunciación del problema siempre se realizará en función de intereses particulares, una óptica determinada, un sesgo bajo el cual se presenta el conflicto, se construye una imagen social del conflicto y se ofrece una salida plausible.

El ámbito: la Política Pública en TIC

En Chile, la PP en TIC se denomina “Política de Acceso Universal a la Sociedad de la Información”. Sus objetivos son fomentar la participación de los sujetos en situación de pobreza y que habitan en zonas aisladas del país, en los beneficios “que se deriven de la comunicación y las TIC”, promover el desarrollo económico y fomentar un uso y consumo equitativo de estas tecnologías (Comisión Presidencial 1999). De esta manera, desde el Estado se indica cuál es el problema: existe un conjunto de sujetos excluidos de las ventajas que ofrecen las TIC. Revertir esta situación podría influir en una equitativa redistribución de los recursos del Estado.

El diseño y las sugerencias de implementación de políticas para las TIC, en Chile, se han divulgado mediante instructivos presidenciales¹⁵. Esto es opinión casi-pública, por cuanto difícilmente superan los ámbitos de decisión política en la esfera gubernamental. Entre los instructivos destaca, “Chile: hacia la sociedad de la información”, que fue elaborado por la Comisión Presidencial de Nuevas Tecnologías y Comunicación (1999). Este fue el primer instructivo donde se establecieron los lineamientos de la PP y donde se tocaron temas como legislación comercial y regulación, nuevas tecnologías y redes digitales para el desarrollo productivo y tecnológico, la modernización del Estado y el uso de las nuevas tecnologías y sociedad de la información, equidad y desarrollo cultural.

En dicho documento se señaló que los factores constituyentes de esta PP son:

- Situación deseada: la promoción de acceso público a las telecomunicaciones, la universalización del acceso, la optimización de las condiciones de prestación y calidad del servicio, el desarrollo de nuevas

15 Véase Orrego y Araya (2002).

capacidades competitivas, la modernización del Estado.

- Beneficiarios: los sujetos en desigualdad de condiciones o que habitan en zonas pobres y aisladas del país.
- Financiamiento: el Fondo para el Desarrollo de las Telecomunicaciones (FDT) y la alianza público privada.

En cuanto a las líneas de acción que se sugirieron, éstas se basaban en la:

(...) voluntad de impulsar una modernización con creciente integración social; la aspiración de construir una sociedad abierta y culturalmente avanzada; el anhelo de vivir una sociedad participativa que brinde oportunidades para todos; así como el propósito de lograr una sistema económico capaz de innovar y competir de modo sustentable, elevando simultáneamente el bienestar social de todos los chilenos (Comisión Presidencial 1999:21).

En ese marco, se propuso la implementación de un Programa Nacional de Información Pública para las Personas cuyo objetivo fue la instalación, en todas las comunas de Chile, de quioscos de información y telecentros comunitarios. Lo anterior se ha concretado en la implementación y el fortalecimiento de programas de acceso comunitario como la Red Enlaces (anterior a la definición de la PP en TIC), el Programa Nacional de Infocentros y el Programa de Telecentros Comunitarios.

En el año 2002, de acuerdo con Orrego y Araya (2002:24), en Chile existían varios modelos de acceso público a Internet; entre ellos, los telecentros, los infocentros y las Oficinas Municipales de Información Laboral (OMIL). A estos modelos se deben sumar el de Red Enlaces y el de BiblioRedes, de la Dibam.

Las instituciones

Como se indicó, en el momento de creación del proyecto apareció la Dibam y sus programas de reproducción digital, lo que nos indica que Memoria Chilena es un componente de la PP en TIC; asimismo, también se hizo visible la Biblioteca y el equipo que trabaja en el proyecto.

La Dibam y sus proyectos de reproducción digital

La Dibam fue creada en el año 1929 mediante un Decreto con Fuerza de Ley, el DFL 5.200. En este documento se reconoció que las bibliotecas, los archivos y los museos, tenían funciones semejantes: coleccionar, ordenar y difundir “los elementos destinados a la investigación y a la divulgación de la cultura”. Asimismo que, hasta el momento en que se promulgó el DFL, sólo existía coordinación entre los archivos y las bibliotecas; no así entre los museos y entre éstos y los archivos y las bibliotecas. De esta manera, se estableció que sería de gran utilidad otorgar una “estructura de coordinación” a estos servicios, a fin de cooperar en “la obra común de la Nación”¹⁶.

En el DFL se señala que la función de la Dibam era coordinar a doce instituciones creadas entre 1813 y 1929¹⁷; de acuerdo con la información que se obtiene en el sitio web de la institución, actualmente la Dibam agrupa a quince instituciones¹⁸.

Con relación a los proyectos en TIC, una revisión de los balances de gestión de la Dibam permite realizar su seguimiento¹⁹. Así, se puede establecer que la aparición de proyectos en TIC coincide con el primer documento estatal de la PP en TIC; es decir, a partir de 1999 se dio un impulso a los proyectos y programas relacionados con TIC, en Chile; y entre ese año y el 2000 aparecieron los primeros proyectos relacionados con el tema, en la Biblioteca.

16 Véase Biblioteca del Congreso Nacional, s/f, “DFL 5.200”, en <http://www.bcn.cl>

17 Entre ellas, la Biblioteca Nacional (1813), el Registro Conservatorio de la Propiedad Intelectual (1825), el Museo Nacional de Bellas Artes (1880), el Archivo Nacional (1887), el Museo Histórico Nacional (1911), la Oficina de Visitación de Imprentas y Bibliotecas (1929), el Depósito de Publicaciones Oficiales y las bibliotecas públicas (1820).

18 Aquellas que se han sumado son de creación reciente, como el Archivo Nacional de la Administración (1992), el Archivo Regional de la Araucanía (1997), el Archivo Regional de Tarapacá (1999), el Centro Nacional de Conservación y Restauración (1982), y el Centro de Investigación Diego Barros Arana (1990).

19 Se revisaron los balances de los años 2000, 2001 y 2002, que son los disponibles en el sitio web de la Dirección de Presupuestos. En la Ley de Presupuesto no se reconoce la individualidad y especificidad de cada una de las instituciones que forman parte de la Dibam, porque todas cumplen una función común de acuerdo a la Ley que creó a la Dirección. Éste es el motivo por el cual en el presupuesto de la Dibam no aparece el detalle de cada institución, y no se puede acceder al detalle de la Biblioteca y sus proyectos.

La primera actividad en la Biblioteca fue subir a la red el catálogo general y los catálogos especiales, a fines de la década de los noventa, con el sistema Aleph. Otros proyectos que aparecen consignados en los balances de gestión son:

- La creación de una Intranet institucional.
- La automatización de los catálogos y las colecciones.
- La Red de Bibliotecas Públicas para el Nuevo Milenio (BiblioRedes: Abre tu mundo).
- La aplicación de un software para automatizar a las bibliotecas públicas.
- La creación de bases de datos para homogeneizar la información relativa a toda la Dibam.
- La digitalización de contenidos culturales y educativos, y la creación de portales web.

Las características de estos proyectos concuerdan con las de otros proyectos de otras instancias de gobierno: primero se crearon Intranet institucionales, luego se difundieron contenidos y cada institución ofreció servicios públicos.

En ese marco, entre 1999 y el 2000, se iniciaron los proyectos de reproducción digital en la Dibam, como el portal de la Biblioteca, del Museo de Bellas Artes, etc. El objetivo institucional de los proyectos fue definido así:

Incrementar el número y variedad de servicios culturales utilizando nuevas tecnologías, con el propósito de privilegiar a los grupos carenciales de la sociedad y geográficamente aislados (Dibam, 2000:42).

Los logros con relación a este objetivo aparecieron asociados a la cantidad de visitantes de cada portal; por ejemplo, el año 2001 se señaló que el Portal de la Biblioteca Nacional “recibió a más de 7 millones 200 mil visitantes”²⁰. La pregunta es si estas visitas correspondían a visitas únicas o a activaciones de enlaces: podría ser un solo navegante que active gran cantidad de enlaces por visita. Obviando esta pregunta, de acuerdo con la presentación de Memoria Chilena elaborada por el Área periodística para

20 Véase Dibam, s/f, “Balance de gestión integral de la Dibam para el año 2001”, en <http://www.dipres.cl>

la difusión en los medios, el éxito de la experiencia del portal de la Biblioteca Nacional —y “su buena recepción entre los usuarios de todo el mundo”—, habrían motivado a las autoridades de la Dibam a comenzar un proyecto propio de reproducción digital: Memoria Chilena.

La Biblioteca Nacional y Memoria Chilena

Para producir la información se privilegió la consulta a fuentes primarias, a fin de indagar en las representaciones de los conflictos de los actores involucrados. Se realizaron las siguientes actividades:

- Diseño y prueba de las entrevistas para evitar un lenguaje que fuera muy técnico, muy opaco o muy abstracto, que necesitara ser traducido por los entrevistados. Con este fin, se realizaron dos pruebas de entrevistas con una especialista en el tema. Sobre la base de esta experiencia, y tomando en cuenta los objetivos del trabajo de investigación, se realizó una guía de preguntas semi-estructurada por temas.
- Once entrevistas abiertas, semi-estructuradas por tema, a miembros del equipo de Memoria Chilena.
- Dieciséis entrevistas abiertas, semi-estructuradas por tema, a actores opuestos al proyecto, los que fueron definidos a partir de la investigación en la Biblioteca: bibliotecarios, profesores, encargados de computación en liceos y encargados de otros programas gubernamentales relacionados con Memoria Chilena. La triangulación con actores opuestos se realizó para obtener una imagen social densa del proyecto.
- Observación participante en bibliotecas públicas.
- Observación del portal web entre agosto de 2003 y octubre del mismo año; es decir, un mes antes de su lanzamiento y un mes después de que éste se efectuó. Lo anterior, debido a que en noviembre de 2003 se actualizaron los contenidos del sitio.
- Se consultaron fuentes secundarias.
- Se realizó un seguimiento del lanzamiento del proyecto en la prensa escrita.

Durante la investigación se hizo visible que la reproducción digital del acervo se llevaba a cabo en las oficinas de una institución pública, cuyo

edificio es un monumento patrimonial. En Memoria Chilena trabajaba un equipo que se reunía varias veces a la semana y tomaba decisiones acerca de los textos, imágenes y sonidos que se reproducirían; este equipo se discriminaba internamente de acuerdo con el tipo de contrato y los beneficios que recibían²¹; tenían opiniones diversas acerca de los objetivos del proyecto, no visualizaban claramente a los beneficiarios, decían que podía ser “cualquiera”; sabían cuáles eran las virtudes y defectos de Memoria Chilena; públicamente decían que era el proyecto estrella de la Biblioteca, así lo determina que fuera el que recibía mayor financiamiento en la institución²², pero privadamente señalaban que era un proyecto modesto y que su objetivo era difundir de modo digno el acervo de la Biblioteca.

En el equipo coincidieron en que los objetivos del proyecto eran descentralizar el patrimonio, democratizar el acceso y promover el acceso remoto a las colecciones. Asimismo, estuvieron de acuerdo en señalar que lo que distinguía a Memoria Chilena de otros proyectos similares era la organización, el orden y la selección de los contenidos que realizaban. Estas eran las ventajas comparativas de Memoria Chilena, como lo indicaron en las entrevistas.

Por otra parte, si bien en el equipo dijeron que uno de los objetivos del proyecto era la democratización del acceso al acervo de la Biblioteca, indicaron que Memoria Chilena tenía el problema de cuál era la población chilena que accedía a Internet. De acuerdo con los entrevistados, Memoria Chilena no estaba pensada para los que más necesitan utilizar la Biblioteca. Al respecto, señalaron que se debió haber tomado en cuenta

21 En el equipo de Memoria Chilena existían, hasta mediados del año 2002, tres tipos de contratos que corresponden a las modalidades con que el Estado se abastece de funcionarios: funcionarios de planta, funcionarios a contrata y a honorarios. También está el personal contratado a honorarios a suma alzada, que no “corresponde a la dotación efectiva de personal”. Véase Dirección de Presupuestos, *s/f*, “Balance de gestión integral, año 2002, de la Dibam”, en <http://www.dipres.cl>

A mediados del 2002, entre julio y agosto, parte del equipo de Memoria Chilena cambió con un llamado a licitación a empresas privadas, mediante ChileCompra, un organismo que depende del Ministerio de Hacienda, y que tiene por objeto desarrollar un sistema de compras públicas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la licitación a empresas privadas supone un costo extra para la Dibam, hay que pagarle a una empresa para que subcontrate personal, pero de esta manera se cumple con la Ley en cuanto a las restricciones del presupuesto. Por otra parte, se disminuyen algunos costos relacionados con la administración del personal

22 Véase Biblioteca Nacional, *s/f*, “Datos estadísticos 2002”, en <http://joplin.tdata.cl> (No está disponible para su consulta en Internet).

que el porcentaje de la población con acceso a Internet aún era minoritario en Chile, pero se referían al acceso individual o en los hogares, no al acceso comunitario en puntos de gobierno.

Con relación a los usuarios del proyecto, en Memoria Chilena llevaban un registro interno de las visitas y también habían implementado un sistema de inscripción. Esto les permitía realizar un monitoreo sobre las visitas y conocer las dudas puntuales de los usuarios acerca del funcionamiento del proyecto. Los datos que se desprendían del cuestionario²³ fueron uno de los motivos que llevaron al equipo de Memoria Chilena a señalar que los usuarios consultaban el proyecto en sus casas de manera mayoritaria. Este registro de visitas también les habría permitido perfilar un tipo de usuario del proyecto. De acuerdo con los resultados, lo que notaban en Memoria Chilena era que el mayor grupo que consultaba el proyecto eran dueñas de casa que querían ayudar a sus hijos con las tareas, chilenos en el extranjero que querían enseñarles a sus hijos sobre literatura, historia de Chile, investigadores que buscaban información de historia más que de literatura y, por último, profesores y estudiantes.

Algunos de los miembros del equipo que respondían los correos con preguntas de los usuarios, señalaron que uno de los problemas es que las personas no sabían buscar información, que no dimensionaban la cantidad de objetos y relatos que se exhibían, que sólo buscaban aquello que conocían. Por este motivo, pensaban que en las próximas innovaciones en el proyecto se debiera incluir un índice visible en la primera página del portal, y así facilitar las búsquedas de los usuarios

Mediante Memoria Chilena se hizo visible un Estado disminuido en sus atribuciones y servicios; ejemplos de lo anterior fueron el financiamiento del proyecto²⁴; los topes y la externalización de los contratos de

23 En el formulario para los “amigos de Memoria Chilena”, se solicita que se entregue: el apellido paterno; el materno; los nombres; el sexo; el país; la ciudad; la comuna; el teléfono; el fax; el e-mail; la ocupación (estudiante básico, medio, universitario, técnico profesional, profesional universitario, técnico, postgrado, investigador, dueña de casa, particular, gobierno, jubilado, otros); la fecha de nacimiento; el lugar de conexión (casa, colegio, universidad, instituto, oficina, biblioteca, otros); y los intereses (deberes escolares, investigación académica, publicación académica, publicación comercial, conocimientos generales, conocimientos específicos, novedades, servicios, regiones, otros).

24 El financiamiento de Memoria Chilena dio cuenta de un Estado disminuido. Memoria Chilena se financiaba con fondos internos de la Dibam, a los cuales postulaba cada año como proyecto patrimonial. Memoria Chilena era el proyecto que recibía mayor financiamiento; pero para el

funcionarios en Memoria Chilena; y algunos conflictos en el Área de gestión de derechos de autor, lo que impedía que se difundieran algunos contenidos en el proyecto.

Especial atención mereció la inclusión de la empresa privada en el financiamiento de algunos de los componentes del proyecto, en las estrategias de publicidad²⁵ y la externalización de los contratos de algunos miembros del equipo. Ello puede ser comprendido a partir del cambio desde un Estado de bienestar hacia uno subsidiario.

Bajo el paradigma del Estado de bienestar se comprendió que las desigualdades sociales eran producto de causas específicas con origen en el sistema social, y se implementó la noción de “correctivos institucionales en lugar de la mera apelación a la conciencia piadosa de las personas o gobernantes” (Martínez y Palacios 1996:11). El Estado, mediante el diseño de políticas sociales, intervino en materias relativas a la educación, la salud y la seguridad social. El objetivo era lograr una redistribución equitativa de

año 2004 estaba contemplado un recorte en el presupuesto del proyecto y se buscaba financiarlo público-privado. Por su parte, el presupuesto que se le asigna a la Dibam es bajo, corresponde a menos del 0,5 por ciento del total del presupuesto del Ministerio de Educación; y entre un 0,08 y un 0,09 del presupuesto total de la Nación, entre los años 1999 y 2003. Para obtener esta información se revisaron los balances de gestión de la Dibam de los años 2000, 2001 y 2002. Véase Dirección de Presupuestos, *s/f*, en <http://www.dipres.cl>

Memoria Chilena también obtuvo, hasta el año 2003, financiamiento del “dos por ciento” presidencial. Éste era un fondo concursable del Estado, que se inició en el 2000 y se implementa desde el 2001. Su objetivo era, por parte del Ministerio de Hacienda, optimizar la asignación de recursos públicos para nuevos programas o reformulaciones de programas. Las instituciones concursan internamente. La postulación se realizaba de acuerdo a una matriz de marco lógico; el Ministerio de Planificación y Cooperación (Mideplan) evaluaba su pertinencia, el Ministerio de Hacienda proponía los programas sobre la base de la calidad técnica y las prioridades gubernamentales; finalmente, el Presidente de la República tomaba la decisión de cuáles proyectos serían beneficiados con el Fondo. En los años 2002 y 2003, la Dibam presentó, al Fondo presidencial, proyectos de la Biblioteca (Memoria Chilena), del Consejo de Monumentos y la Subdirección de Bibliotecas Públicas. Para el año 2004, debido a recortes en la Ley de Presupuesto, no está contemplado este financiamiento. Véase Dirección de Presupuestos, *s/f*, en <http://www.dipres.cl>

Memoria Chilena también estaba inscrita como una actividad destinada a la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de Chile, en el 2010, para cuya implementación se había creado la denominada Comisión Bicentenario. Entre las tareas de la Comisión estaban la realización de debates, publicaciones y foros relacionados con la celebración del Bicentenario, como también la creación de una red de iniciativas ciudadanas, las que podrían postular al Sello de la Comisión Bicentenario, mediante el cual se entregaría distinción, no financiamiento.

25 Véase acápite dedicado a las estrategias de publicidad de Memoria Chilena.

los recursos y constituir una ciudadanía homogénea, en un proceso de profundización democrática. Tomando en cuenta lo anterior, una pregunta pertinente sería a qué se refirió la Comisión Presidencial con “modernización del Estado” como uno de los objetivos de la PP en TIC, porque no es lo mismo modernizar que dismantelar.

Los programas estatales

Respecto a su relación con otros componentes de la PP en TIC, los entrevistados en Memoria Chilena indicaron que tenían una relación fluida con BiblioRedes: Abre tu mundo, pero no con Red Enlaces. Durante el trabajo en terreno se confirmó que Memoria Chilena no tenía relación directa con Red Enlaces, a pesar de que la Dibam forma parte del Mineduc²⁶; pero sí con BiblioRedes: Abre tu mundo. A continuación se ofrece la caracterización de los dos proyectos señalados.

*Red Enlaces*²⁷

Memoria Chilena debió tener una relación fluida con Red Enlaces, no sólo porque son dos componentes de la PP en TIC, sino porque provienen del mismo Ministerio, como se señaló; además, comparten el público objetivo.

Como señalan Heppk y Rehbien (1996), Red Enlaces se inició en el año 1992 como un componente del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE), del Mineduc; desde el año 1995, Red Enlaces se autonomizó y dejó de ser componente del MECE. A partir del año 1996, se pudo notar un incremento exponencial en la cobertura de Red Enlaces,

26 La Dirección depende administrativamente del Ministerio de Educación. La justificación para incorporar a la Dibam en la estructura del Ministerio es lo que se señala en el Art. 2 del DFL 5200, promulgado en 1929 y con última modificación en 1989, con relación a las funciones de los servicios que conforman a la Dirección: “2º- Que estos servicios, en su conjunto constituyen el núcleo oficial de los conocimientos que acumula un pueblo”. Véase Biblioteca del Congreso Nacional, s/f, “DFL 5.200”, en <http://www.bcn.cl>

27 Cf. con acápites siguientes, aquellos que se refieren a la caracterización de los talleres de computación en los liceos municipalizados.

que actualmente cubre a casi la totalidad de liceos y escuelas del país. El impacto del Programa también queda de manifiesto en que la informática ha sido incorporada “en los nuevos programas de estudio y es parte del trabajo diario de los alumnos chilenos” (Arredondo *et al.*, 2001:134).

Las escuelas y liceos postulan a Red Enlaces vía concurso, de acuerdo con su disponibilidad de equipos y la calidad de la conexión. Como señalan Heppk y Rehbien (1996: 204): “La mayoría de las escuelas de la red son municipales o particular subvencionadas que reciben equipamiento del Mineduc: computadores, impresoras, *módem* y CD-Rom, software (La Plaza y diversos programas educativos), capacitación y apoyo permanente de Enlaces. Otras escuelas subvencionadas que ya disponen de equipos propios, se integran vía proyectos, entregando Enlaces el software, la capacitación y el apoyo en red”.

De acuerdo con Heppk y Rehbien (1996), el objetivo de Red Enlaces es dotar de conexión a Internet a las escuelas y liceos públicos; con este fin, se ha constituido una estructura nacional y descentralizada. El proyecto se organiza en torno a cuatro zonas geográficas, en el ámbito nacional, en cada una de las cuales se establecen convenios con universidades regionales, a fin de capacitar a los profesores de las escuelas y liceos. Esta capacitación dura dos años.

La estructura del programa es:

- Los centros zonales coordinan “la labor de las unidades ejecutoras”, las que son subcontratadas para que realicen la capacitación y entreguen asistencia técnica en sectores regionales o provinciales.
- Las unidades ejecutoras entregan capacitación y asistencia técnica a las escuelas y a los liceos.
- La Coordinación Nacional tiene por función coordinar los centros zonales y a ellos con el Mineduc.

Por su parte, los principios básicos de Red Enlaces se indican como:

- La informática es una herramienta al servicio de las personas.
- Los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje son personas, no las máquinas.

- La modalidad de uso de los computadores en cada escuela depende de su propio proyecto educativo.

Estos principios permiten establecer el marco general en el cual se inscriben las acciones y propuestas del proyecto. Éstas se resumen como sigue, a partir de lo que señalan Heppk y Rehbien (1996):

- Equidad y descentralización: las escuelas se pueden sentir parte de una comunidad, de manera independiente al lugar donde se encuentren.
- Profesionalización: los profesores aprenden a compartir experiencias, participar y trabajar en redes.
- Modernización de la gestión administrativa: los profesores modernizan sus tareas administrativas.
- Modernización de la práctica docente: tanto los profesores como los alumnos modifican las prácticas pedagógicas, los modos de transmitir y de adquirir conocimientos.
- Los alumnos presentan una alta motivación al trabajar con computadoras: los profesores pueden aprovechar esta motivación para incentivar un aprendizaje de calidad.

BiblioRedes: Abre tu mundo

Este proyecto comenzó a gestarse en el año 1999. Se puso en marcha gracias al patrocinio de la Fundación Bill y Melinda Gates, que cuenta con un programa para bibliotecas públicas mediante el cual se entregan donaciones para dotar de equipos de computación a las bibliotecas públicas. El patrocinio de la Fundación Gates también incluye un convenio exclusivo entre el gobierno y la empresa Microsoft-Chile para la compra de hardware y software.

El programa de la Fundación Bill y Melinda Gates programa está presente en Estados Unidos, Canadá y en Inglaterra. Chile es el primer país en Latinoamérica que ha recibido esta donación, de cerca de 9,2 millones de dólares. Esa donación se sumó a fondos del gobierno de Chile; la empresa Microsoft Chile donó el software, el Office. La suma total de las donaciones alcanzó los 20 millones de dólares. En total, son 368 las bibliotecas que participan en este proyecto.

En el año 2000, BiblioRedes apareció en el Balance de gestión de la Dibam. El objetivo principal era “involucrar al sector privado en el desarrollo de productos y servicios culturales ligados al patrimonio” (Dibam 2000:20); y el objetivo asociado, dotar a las bibliotecas públicas con un total de 1.500 computadores y conexión a Internet, como también entregar capacitación en TIC al personal y a los usuarios.

Los alumnos y los profesores

Los beneficiarios de Memoria Chilena eran alumnos de 14 años o más, beneficiarios de la PP en TIC, en situación de pobreza y que accedían a Internet en puntos gubernamentales.

Los alumnos podían conectarse a Internet en sus liceos o en las bibliotecas públicas. En este punto se trabajó a partir de lo que indica Hall (1992:17) acerca de que una de las características de las sociedades modernas es que se producen diferentes “posiciones de sujeto” para los individuos; así, un individuo puede ser identificado e identificarse de maneras diversas y dependiendo del medio. En la investigación se optó por ir a los liceos, porque en las visitas realizadas a las bibliotecas públicas no fue tan evidente que los bibliotecarios los percibieran y definieran como “alumnos”.

Tomando en cuenta lo anterior, se escogió una comuna pobre de Santiago; y en ella, a un liceo municipal que es beneficiario de Red Enlaces y a un liceo que cuenta con un taller de computación que es financiado con fondos del liceo, entre otros.

En las actividades que se realizaron en esta etapa se privilegió la consulta a fuentes primarias, a fin de indagar en las representaciones de los conflictos de los actores involucrados. Las actividades que se realizaron fueron:

- Observación participante en los liceos seleccionados, donde se entrevistó a profesores y encargados de los talleres de computación.
- Observación participante en un curso de info-habilitación en la biblioteca pública de una comuna pobre de Santiago.
- Una entrevista grupal con estudiantes de un liceo municipal, a partir de lo cual se diseñó un cuestionario exploratorio.²⁸

- La aplicación de un cuestionario con 44 preguntas abiertas y opción de multi-respuesta, donde los alumnos debían escribir sus respuestas. En total, se aplicaron 266 cuestionarios a alumnos, en la tercera semana de marzo de 2004, a dos semanas del inicio de clases. Durante la aplicación del cuestionario, los alumnos replantearon o reformularon algunas de las preguntas. Se cuantificó parte de los datos cualitativos obtenidos; las categorías se elaboraron a partir de las respuestas obtenidas, a partir de las palabras o conceptos que los alumnos utilizaron en sus respuestas escritas.²⁹
- La aplicación de cinco cuestionarios similares a los profesores de computación y a los encargados de los talleres de los liceos.
- Consulta a fuentes secundarias.

En este momento de la investigación, como ya se señaló, se manifestó un conflicto simbólico en un ámbito público, entre instituciones públicas y sujetos políticos. Se habían hecho visibles los momentos de producción de Memoria Chilena y su circulación y difusión, pero también se manifestó que no hubo “consumo” de los textos, imágenes y sonidos digitalizados, porque los beneficiarios no conocían Memoria Chilena. Este era un proyecto que no había *bajado* hasta sus beneficiarios si bien se desarrollaba en la web, lo que debió haber permitido que fuera descubierto al menos por azar; pero no había sido encontrado en las búsquedas en Internet por parte de los alumnos.

Durante las visitas a los liceos, la entrevista grupal y tomando en cuenta el dato que los alumnos desconocían Memoria Chilena, comenzaron a surgir otras preguntas: cómo son las clases de computación y cuáles son los lugares donde acceden a Internet, cómo realizan sus tareas, cómo buscan información. Es decir, se buscó indagar en sus esquemas de acción y representación, los que hacen que no se inserten en la estructura determinada por la PP en TIC.

28 La entrevista grupal fue guiada por Teresa Cáceres, socióloga de SUR Corporación, a partir de una pauta que se le entregó y revisó en conjunto. Asistí como observadora participante.

29 El cuestionario diseñado para la investigación fue aplicado por la Consultora Guénica, contratada con tal fin. Asistí como observadora participante en uno de los liceos; en el otro, les pedí a los encuestadores que me relataran su experiencia.

Este fue el origen de las presunciones que se trabajaron en el diseño de los cuestionarios que se aplicaron en los liceos:

Los alumnos realizan acciones que provocan que no se inserten en la estructura determinada por la PP en TIC. Incluso se puede señalar que los alumnos estaban “políticamente” determinados para ser los beneficiarios del proyecto; pero no lo eran porque se comportaban de cierta manera en circunstancias determinadas, de acuerdo con un conjunto de “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu 1980:88-89).

Estos principios generadores de prácticas provocaban que los alumnos entraran en conflicto con los intermediarios de la PP. Lo anterior se relacionaba con los sistemas de reproducción sociocultural que se observaron en los liceos y bibliotecas, donde las prácticas de alumnos, profesores y bibliotecarios revelaron un orden simbólico.

A partir de estas conjeturas, se indagó en las prácticas de los alumnos relacionadas con las TIC, en las reproducciones socioculturales en los talleres y bibliotecas; también se buscó oponer a los alumnos a la Biblioteca Nacional y a las bibliotecas públicas. Asimismo, tomando en cuenta la estrategia de difusión de Memoria Chilena, se les preguntó por su relación con medios de comunicación y cómo se enteraban de los proyectos gubernamentales en TIC, entre otros.

Como ya se indicó, para aplicar el cuestionario se seleccionó una comuna pobre de Santiago; y en ella, a un liceo que cuenta con un taller de computación que es financiado con fondos del liceo, entre otros; y a un liceo municipal que es beneficiario de Red Enlaces. Con relación a los cursos, se cubrieron dos segundos años de enseñanza media por cada liceo (un total de 142 alumnos) y dos terceros años de enseñanza media por cada liceo (124 alumnos). La edad de los estudiantes va desde los 14 hasta los 18 años, pero se concentra entre los 15 y 16 años (un 83,4 por ciento). Respecto al sexo de los estudiantes, un 47 por ciento son hombres y el 53 por ciento restante son mujeres.

Caracterización del liceo con Taller de Computación

Este liceo tenía una sala de Red Enlaces que aún no se había habilitado. Los alumnos asistían al Taller de Computación que había sido habilitado

con fondos del liceo, entre otros. Contaban con Internet, pero la conexión era demasiado lenta. Se aplicó un cuestionario a 165 alumnos, al encargado de Red Enlaces y a los profesores de computación. La denominación que recibirá este liceo es Taller de Computación (TC).

Este liceo está ubicado en una de las comunas al norte del Gran Santiago. Asistían alumnos provenientes de otras comunas vecinas. La sala de Red Enlaces se había instalado en mayo de 2003; sin embargo, en diciembre del mismo año aún no se abría a los estudiantes. El motivo era que la nueva sala no cumplía con las normas de seguridad: la distribución de las mesas y sillas aún no permitía que los alumnos, sentados al fondo de la habitación, pudieran salir rápidamente en caso de emergencia. Además, faltaba diseñar la topología de la red y no tenían Internet banda ancha.

En el liceo había tres salas de computación; dos de ellas para alumnos de enseñanza media y una para alumnos de enseñanza básica. Las clases de computación, para enseñanza media, se llevaban a cabo en dos salas en el segundo piso del edificio, cada una con 25 computadores. Los alumnos se ubicaban de a dos por cada computadora, aunque había computadores suficientes para que cada alumno trabajara solo. El motivo era que los profesores preferían tener a la vista a los alumnos y algunos de los computadores se ubicaban a espaldas de la mesa del profesor.

Cada curso tenía diferentes profesores. Para ambas salas había un encargado informático que resolvía los problemas técnicos. En total eran tres profesores, uno de los cuales era el encargado de Red Enlaces.

Los computadores estaban conectados mediante el programa Terra educativa, pero la conexión era muy lenta, 64 kb de conexión que había que dividir por la cantidad total de computadores por salón. Esto hacía que los sistemas se bloquearan. La consecuencia era que los estudiantes y los profesores se irritaban, y que los estudiantes preguntaban cuál era el motivo porque no entendían que era un problema técnico y que los profesores no podían hacer algo al respecto.

A pesar de la lenta conexión a Internet, las dudas de los alumnos se habían ido modificando desde el inicio de Red Enlaces. Las primeras preguntas eran: “¿cómo se mueve el mouse?” o “¿podemos desarmar la computadora?”. En el momento de la investigación eran del tipo: “¿para qué sirve Internet?”. De acuerdo con el encargado de Red Enlaces, los alumnos pensaban que Internet servía para conversar con gente.

Las clases de computación se enfocaban, durante enseñanza media, al Office de Windows. En 1° y 2° Medio, los estudiantes aprendían a utilizar Word y Paint; en 3° y 4° medio, los cursos técnico profesionales aprendían a usar Power Point y Excel. Las clases de Word eran aburridas para los alumnos técnico-profesionales de 3° y 4° medio, porque lo habían visto durante dos años. Para los cursos científicos y humanistas, el plan era diferente: asistían a los talleres de computación para hacer tareas y buscar información, las clases se articulaban en torno a las demandas de los otros cursos. En esas clases accedían a Internet. Uno de los problemas de los talleres de computación era que eran utilizadas como alternativa cuando los alumnos no tenían clases y los profesores no habían preparado actividades para realizar con los alumnos.

El 73,3 por ciento de los alumnos dijo que tenía clases de computación. El curso que no asistía a clases era uno de los 3° de enseñanza media. Las clases eran un día a la semana (2 horas pedagógicas, de 45 minutos cada una), salvo para el 3° de enseñanza media técnico-profesional, que tenía dos días a la semana (cuatro horas). La mayoría de los alumnos indicó que en clases hacían lo que les indicaba el profesor o que aprendían programas específicos del Office.

Cuando se les consultó por qué les gustaría que les enseñaran en las clases, los alumnos señalaron (preguntas multi-respuesta) en primer lugar, “navegar en Internet”, en un 30,1 por ciento de las respuestas. En segundo lugar, “conocer programas más avanzados de computación”, en un 15,3 por ciento de las respuestas.

Por su parte, los profesores indicaron que les gustaría que se enseñaran las aplicaciones informáticas más utilizadas en el mercado laboral y las herramientas más comunes: Word, Excel, Paint y Explorer. Ellos dijeron que las clases de computación se orientaban a entregar a los alumnos las herramientas que les permitieran continuar sus estudios o para insertarse en el mundo laboral de manera efectiva y competitiva.

Caracterización del liceo con taller de computación de Red Enlaces

Este liceo tenía una sala de Red Enlaces habilitada, contaba con Internet y banda ancha. Ahí se aplicó un cuestionario a 101 alumnos, al encarga-

do de Red Enlaces y a los profesores de computación. La denominación que recibirá este liceo es Red Enlaces (RE).

Este liceo también se ubica en el norte del Gran Santiago, y al norte de la comuna. Asistían alumnos de esta comuna y de otras comunas colindantes. Contaba con una sala de Red Enlaces para enseñanza básica desde el año 1993, donde asistían tanto alumnos de básica como de media. La sala tenía doble rejas en las ventanas; la puerta de entrada era doble, una de las cuales era una reja con candado, que la encargada mantenía cerrado cuando trabajaba en la sala; los alumnos tenían que llamarla y ella abría el candado y los dejaba entrar. El motivo de las rejas, de acuerdo con una de las profesoras, es que habían intentado robar los equipos en más de una ocasión, por la noche. En total eran 29 computadores, pero dos eran de uso exclusivo de los profesores. De este total, los computadores para enseñanza básica los recibieron en el año 1993; y los computadores para enseñanza media, en el año 1998. En el año 2003, les renovaron los computadores para enseñanza básica.

Las clases eran asistidas por dos profesoras, quienes habían recibido capacitación en Internet educacional por parte del equipo de una universidad, el cual fue a hacerles clases al liceo durante dos años, por la tarde, un día a la semana. Después de que finalizó la capacitación, ellas continuaron con otros cursos, pero que se habrían pagado ellas mismas. En el momento de la investigación, la universidad les entregaba asesoría para mantener los equipos informáticos.

Las profesoras señalaron que a los alumnos les encantaba ir a los computadores; por este motivo, habían ampliado el horario de asistencia a Red Enlaces después de clases, hasta las 5:30 de la tarde. En general, dijeron que les costaba mantener la disciplina en la sala, porque los alumnos escuchaban música a todo volumen, por ejemplo. También señalaron, que faltaban insumos como disquetes, papel y cintas para imprimir. El director del liceo recibía un fondo de gestión —en el cual se incluían los insumos para limpieza, etc.—, del cual destinaba una parte para la sala de Red Enlaces, pero que no alcanzaba para cubrir los insumos necesarios. Por este motivo, les pedían a los alumnos que compraran disquetes si querían grabar algún archivo.

Las clases de computación, por curso, eran un día a la semana y duraban dos horas pedagógicas. La mayoría de los alumnos dijo que hacía lo

que los profesores les indicaban o que aprendían programas específicos del Office. En este liceo no había cursos técnico-profesionales en enseñanza media.

Los alumnos trabajaban sentados de a dos por computador. Las clases para enseñanza media se dedicaban al Office, de Microsoft; pero después de que les instalaron Internet banda ancha, desde fines del año 2003, dedicarían parte de las clases a enseñar a abrir casillas y a construir páginas web.

Los alumnos de 3° y 4° medio sólo asistían a la sala para hacer investigaciones. En general, las profesoras trataban de relacionar el trabajo de los alumnos con las materias que les pasaban en otros cursos.

Cuando se les consultó a los alumnos acerca de qué les gustaría que les enseñaran en clases, ellos indicaron (preguntas multi-respuesta), en primer lugar, “tener más práctica directa con los computadores”, en un 24,8 por ciento de las respuestas. En segundo lugar, los alumnos señalaron que les gustaría que les enseñaran a “navegar en Internet” o que los dejaran ocupar más Internet, en un 14,2 por ciento de las respuestas.

Por su parte, las profesoras indicaron que les gustaría enseñar nociones de programación y a construir páginas web propias.

Las desavenencias a partir de la exposición de objetos

Retomando lo señalado, las asimetrías se manifestaron en distintas instancias y mediante diferentes prácticas. De acuerdo con el esquema que ya ha sido detallado, las asimetrías fueron agrupadas de acuerdo con los momentos de creación, circulación y decodificación. En el momento de creación se observaron los siguientes conflictos, que son los que se detallan en este acápite y con los que se inicia la descripción e interpretación del total de las asimetrías descubiertas:

- Las dificultades para acceder al acervo.
- Los obstáculos para dar un sentido a los enlaces

Las dificultades para acceder al acervo

En octubre de 2003, después de un mes de su lanzamiento, Memoria Chilena estaba compuesta por 837 libros, 4.249 imágenes, 857 fragmentos de obras, 721 artículos de diarios y revistas, 38.926 recortes de prensa sobre crítica literaria y 6 archivos sonoros. Lo anterior sumaba un total de 140.421 páginas digitalizadas. De este total, 44.000 páginas ya estaban reproducidas³⁰, y provenían de otros proyectos de reproducción digital impulsados por la Biblioteca Nacional.

Este es un acervo y su creación, como la de cualquier otro, hace referencia a un asunto de almacenamiento y clasificación, de recuperación de saberes y prácticas pasadas³¹. Se debe tomar en cuenta que, de la misma manera en que se recuerda y nombra lo sucedido, se selecciona un conjunto de objetos con la intención de relatar la fábula de una comunidad, sin que en este relato estén necesariamente presentes ni sus viajes ni sus amores ni sus recuerdos. La elección de un acervo puede estar relacionada con una intención de proveer de un pasado a un conjunto de sujetos o que todos tengan muchas cosas en común y también que todos hayan olvidado algunas cosas: cohesión y continuidad (Anderson, 2000:23). De esta manera, también es necesario pensar en por qué se selecciona una posibilidad, entre tantas, del pasado y qué es lo que se está intentando comunicar con esa opción.

En esa invención es posible identificar conflictos o tensiones, porque también supone la creación y puesta en común de un acervo por parte de un tercero. Este también puede ser comprendido como un proceso comunicativo; y como en otros, no se puede asegurar cuál será el sentido que se construya ni tampoco en qué prácticas se expresará.

30 Véase Dirección de Presupuestos, s/f, "Balance de gestión integral, año 2001, de la Dibam", en <http://www.dipres.cl>

31 En el caso de Memoria Chilena, se trata del acervo de la Biblioteca; éste se ha creado mediante los siguientes mecanismos: el Depósito Legal, los legados y las donaciones particulares. Véase Gonzalo Catalán y Bernardo Jorquera, 1995, "Biblioteca Nacional de Chile", en *Historia de las Bibliotecas Nacionales de Iberoamérica*. México: ABINIA / Universidad Nacional Autónoma de México, en: <http://www.memoriachilena.cl>; y Ursula Schadlich Sch., 1994, "Colección, conservación y difusión de periódicos de la Biblioteca Nacional de Chile", en: <http://www.ifa.org/IV/ifa60/60-schu.htm>

En el caso de Memoria Chilena, se debe señalar que en el proyecto —parafraseando a Benjamín— el valor ritual, de culto, sí ha cedido frente al valor de exhibición. Si bien se trata de imágenes, textos y sonidos, que desde el discurso de la Biblioteca aparecieron como “auratizadas”, se debe recordar lo que indica Benjamin (1998:161-163), acerca de que el aura implica que un sujeto dota de cierto sentido a un objeto o imagen cuando lo mira, cuando es posible constatar en ese momento la emergencia de “representaciones que, asentadas en la memoria involuntaria, pugnan por agruparse en torno a un objeto sensible”. No se dota de aura a un objeto o a una imagen en el momento de su creación.

Quien es mirado o cree que es mirado levanta la vista. Experimentar el aura de un fenómeno significa dotarle de la capacidad de alzar la vista (Benjamin, 1998:163).

Memoria Chilena no era conocido entre los beneficiarios del proyecto. No se pudo conversar acerca de si las imágenes, los textos y sonidos, tenían (o no) aura; pero sí hablar de su valor de exposición. Al respecto, se debe señalar que un acervo, una colección, también supone una intención por sacar de circulación algunos objetos para preservarlos y asegurar su permanencia. Cuando una institución (pública, privada) los expone, los objetos se articulan en un sistema determinado por cómo son catalogados y expuestos (Clifford 1995:261). En esta situación, lo que cambia es el estatus del bien a partir del momento en que es desplazado desde su ubicación original. Este desplazamiento permite leer los intereses y entornos en los cuales el nuevo orden se suscita y el por qué se crean instituciones (las máquinas de la memoria) para almacenar objetos que entreguen una interpretación de lo que sucedió.

En la selección de un acervo se puede observar cómo ordenamos el mundo de las cosas del pasado de acuerdo a procesos sociales, taxonómicos y subjetivos. También, “por qué los objetos del deseo y de la necesidad tienen que ser representados, cómo se da el valor de una cosa y por qué se puede afirmar que vale tanto o tanto más” (Foucault, 2001:188). En este contexto, ciertamente que los sistemas de catalogación son importantes, porque permiten saber a qué pertenece un objeto; asimismo, porque las taxonomías reparan y restauran al entregar “un significado que ordene el caos, una hipótesis comprensible y por ende reparadora” (Peri Rossi, 1995:21).

Sin embargo, la instauración de normas también provocó que los sujetos no encontraran lo que estaban buscando. En este contexto, se deben citar las percepciones de algunos entrevistados, quienes señalaron que el edificio patrimonial se había replicado en la exhibición de textos, imágenes y sonidos, que Memoria Chilena *actuaba* como algunos de los salones de lectura de la Biblioteca. Esto, de acuerdo con los entrevistados, no sólo porque era difícil encontrar lo que se buscaba, sino también porque no se encontraba lo que no se conocía.

Los sujetos que conocían el proyecto, los usuarios registrados por el equipo de Memoria Chilena y los bibliotecarios, habían señalado algunas dificultades para acceder a los objetos y relatos cuando eran exhibidos en el portal web. Si los usuarios y los intermediarios del proyecto en el momento de la investigación tenían problemas para acceder a los contenidos, podría haber sido un poco más difícil que difundieran Memoria Chilena.

Con respecto a las percepciones que se recogieron en las entrevistas, las dificultades se relacionaban con que, si bien en Memoria Chilena no había que llenar formularios como en las consultas presenciales en la Biblioteca, sí había que saber utilizar los buscadores del proyecto, que son la expresión visible de las taxonomías.

Lo que se observó en las clasificaciones de Memoria Chilena era que se trataba de una combinación entre:

- Las normas de la Biblioteca, que tenían su origen en estándares internacionales.
- Las reglas que se habían establecido para que los objetos no se perdieran en el flujo de trabajo, como también en las tareas que se le asignaban a cada una de las secciones del equipo.
- Los criterios estéticos del equipo para la exhibición de los textos, imágenes y sonidos digitalizados.
- La intención de revelar a algunos personajes de la literatura.

Estos criterios estaban naturalizados en el equipo de Memoria Chilena, porque eran el producto de la historia de la optimización de su flujo de trabajo, de su intención por develar los sectores ocultos de la literatura, de

criterios estéticos, como también de las normas establecidas por el Equipo de Notables [sic] de la Biblioteca; pero esta taxonomía hacía que fuera un tanto difícil encontrar los textos, imágenes y sonidos, cuando eran exhibidos.

Los obstáculos para dar un sentido a los enlaces

Cuando se busca en bibliotecas, siempre se debe tratar de comprender la clasificación de los objetos que las conforman. En ese sentido, las taxonomías debieran hacernos recordar el cuento “Carta a una señorita en París”, de Julio Cortázar (1980:33-50), donde el protagonista señala:

Me es amargo entrar en un ámbito donde alguien que vive bellamente lo ha dispuesto todo como una reiteración visible de su alma, aquí los libros (de un lado en español, del otro en francés en inglés), allí los almohadones verdes, en este preciso sitio de la mesa el cenicero de cristal (...) qué difícil es oponerse, aún aceptándolo con entera sumisión del propio ser, al orden minucioso que una mujer instaaura en su liviana residencia (1980:33).

Esa sensación de *tener* que comprender no se desvanece cuando se consultan los catálogos en la web, cuando se busca en un catálogo electrónico un libro, un artículo, un autor que nos interesa o que nos piden. Siempre hay un orden que se debe consentir, que es la reiteración visible del alma de alguien que ha clasificado los objetos que se quiere encontrar; siempre se debe admitir que ese catalogador (un sujeto, una institución) ha encontrado el “preciso sitio” del cenicero de cristal, que indica Cortázar, y que no siempre es el nuestro. En el caso de las estanterías y catálogos físicos, mover un libro es como mover “la tacita [que] altera el juego de relaciones de toda la casa, de cada objeto con otro, de cada momento de su alma con el alma entera de la casa y su habitante lejana” (Cortázar 1980:33-34). En el caso de las estanterías y catálogos virtuales, puede ser que nunca se encuentre la tacita para moverla, porque no siempre es visible el juego de relaciones de toda la biblioteca virtual.

En Memoria Chilena, existían varios tipos de enlaces una vez que se había ingresado a cualquiera de las páginas del proyecto:

- En cada relato se incluía un listado de enlaces.
- A partir del buscador que se mantenía por defecto en la parte superior de las páginas.

En ambos casos variaba el tipo de enlace y las relaciones que se establecían, variaba el patrón de lectura, la trama que articulaba cada uno de los relatos. Un ejemplo de esta trama era “11 de septiembre”. Cuando se escribía esta frase en el buscador, aparecía: “Sitios temáticos que mencionan 11 de septiembre en su texto”. En este ítem aparecían enlaces a:

- *Umbral* (novela de Juan Emar).
- Salvador Allende (Presidente de la República).
- Teresa Wilms Montt (1893-1921) (Escritora).
- Fundación y desarrollo de Santiago (Narración histórica).

En este caso, mediante “11 de septiembre” se accedía a “Teresa Wilms Montt”, escritora de “escasa difusión” en Chile, de acuerdo con la opinión del equipo de Memoria Chilena. Tomando en cuenta que en el relato acerca de Wilms Montt no aparecía la fecha indicada, la pregunta era por qué aparece una escritora como enlace a “11 de septiembre”.

Otro ejemplo era la Unidad Temática “Pablo Neruda”, donde el listado de unidades que mencionaban “Pablo Neruda” eran:

- Alberto Rojas Jiménez (1900-1934) (Poeta).
- Alonso de Ercilla y Zúñiga (1533-1594) (Cronista de la Colonia).
- *Altazor* (Libro de poesía de Vicente Huidobro).
- Volodia Teitelboim (1916-) (Escritor).
- Selva Lórica (Movimiento literario).

De acuerdo con las entrevistas al equipo del proyecto, en Memoria Chilena, los enlaces apuntaban a revelar a los autores, a los personajes “desconocidos” de la literatura chilena. Es decir, el patrón de lectura se enfocaba a hacer visibles a las figuras “ocultas”.

En el primer ejemplo citado, se accedía a una escritora por medio del motor de búsqueda “11 de septiembre”, que corresponde a una fecha significativa en la historia chilena, porque en la biografía de la autora aparecía la palabra “septiembre”.

En el segundo ejemplo, de acuerdo con el equipo de Memoria Chilena, la figura “oculta” y de “escasa difusión” era Alberto Rojas Jiménez, quien formó parte de la Generación Literaria de 1920 junto con otros poetas; entre ellos, Pablo Neruda, quien le dedicó el poema “Alberto Rojas Jiménez viene volando”, en *Residencia en la tierra 2*.

Con relación a los patrones de lectura que se ofrecían en Memoria Chilena, en ocasiones se accedía a relatos que quizá no se tenía intención de visitar o a relatos donde no se establecía una relación directa con el nodo inicial. En esta instancia se modificaba el sistema de catalogación de la Biblioteca³², porque dejaba de ser una búsqueda acotada y se diversificaba. Como se señaló, esta fue una decisión deliberada del equipo de Memoria Chilena.

En el caso de Memoria Chilena se manifestó que, en algunos nodos de la exhibición, el eje extenso de la clasificación cedió lugar al eje profundo, aquél que indica la hondura metafórica de la imagen, el texto o el sonido, y que remite a un significante y entrega un significado (Barthes 1964:s/n). En ese sentido, ciertamente que fue sugestiva la explicación de cómo se articulaba la exhibición en Memoria Chilena, como también descubrir cuáles eran las figuras ocultas, de acuerdo con los criterios del equipo; sin embargo, se debe señalar que junto con indicar las dificultades para acceder al acervo reproducido, en las entrevistas se recogieron comentarios acerca del sentido que adquiere el edificio: uno imponente, que expulsa. Al respecto, en el equipo de Memoria Chilena señalaron, que muchas personas les había dicho, que les resultaba un poco acongojante entrar al edificio, porque éste es tan grande, tan laberíntico, que se perdían.

32 En el caso de Memoria Chilena, se ha estandarizado el proceso de catalogación utilizando las Reglas Angloamericanas y el Formato MARC 21. Las Reglas Angloamericanas son protocolos para ingresar la información, reglas estandarizadas internacionales que permiten crear un lenguaje común. El formato bibliográfico MARC 21 es el que permite la creación de una base de datos. Véase Library of Congress, s/f, “Marc Standards”, en <http://www.loc.gov/marc/>

El Equipo de Notables [sic] de la Biblioteca ha creado una base de catalogación a partir de las Reglas ya citadas, pero también tomando en cuenta otros documentos y sistemas, como el Sistema Dewey (sistema decimal). En el caso de Memoria Chilena, se han utilizado las Reglas y el MARC, junto con otros documentos, pero estos dos son los más importantes, de acuerdo con las entrevistas realizadas.

Entre los beneficiarios del proyecto había sujetos que no eran usuarios de la Biblioteca, por éste y otros motivos. Durante el trabajo en terreno, salió a relucir que:

- Gran parte de los alumnos no sabía dónde está la Biblioteca Nacional.
- Los que sí habían ido, demostraron escasas habilidades de búsqueda de información en la Biblioteca Nacional.
- Los que sí habían ido también señalaron una serie de impedimentos para acceder al acervo de la Biblioteca Nacional, externos a sus capacidades de búsqueda.

De acuerdo con los resultados de los cuestionarios aplicados a los alumnos, sólo un 17,7 por ciento del total había ido a la Biblioteca Nacional. No hubo diferencia por si pertenecían a RE o al TC. Si bien la mayoría de los alumnos, de ambos liceos, señaló que no sabía dónde estaba la Biblioteca Nacional, un 46,6 por ciento de los alumnos entregó una referencia de dónde se ubicaba el edificio de la Biblioteca: señaló o la comuna donde está o nombró un hito urbano que permite situar al edificio en un conjunto. Algunos alumnos, por ejemplo, nombraron una avenida cercana a la Biblioteca.

En el conjunto de alumnos que había ido a la Biblioteca, los recuerdos de su visita se dividieron en dos grupos: aquellos que manifestaron que había sido una experiencia positiva y los que señalaron que habían sido expulsados del edificio. En el caso de los alumnos que sí habían ido, algunos indicaron que en la Biblioteca los atendían mal; y otros, que no pudieron consultar los libros porque les pidieron el carnet.

Sin embargo, la intención de la Biblioteca Nacional no era echar a las personas, como lo señaló la Directora de la Dibam, en una entrevista a la *Revista Educación*, del Mineduc:

Lo que pasa es que la Biblioteca Nacional debería servir a los investigadores de último año, tesis y postítulo. Pero no tenemos una gran biblioteca pública metropolitana. En este momento, esta es una mezcla que nunca ha sido buena, de una biblioteca nacional con una pública. Pero, ¿cómo le cierras la puerta a ese público que no tiene dónde ir? Lo limitamos a 18 años para arriba, y qué logramos: que vengan las mamás a hacerles las tareas a los niños. Y eso que el Mineduc ha instalado bibliotecas en todas las escuelas (Marín, 2000).

Con respecto a las bibliotecas públicas, un 33,5 por ciento de los alumnos había ido a la biblioteca pública de su comuna. No hubo diferencia en cuanto a si se trata de hombres o mujeres; pero sí con relación a si se trata de alumnos de RE o del TC. Un 42,4 por ciento de los alumnos del TC señaló que había ido a la biblioteca pública, versus un 18,8 por ciento de RE. En lo relacionado con los motivos de su visita a la biblioteca pública de su comuna, un 93,3 de los alumnos señaló que había ido a buscar información para hacer tareas; un 1,1 por ciento que había ido para acompañar a alguien; un 1,1 por ciento que había ido porque quería conocerla; y un 4,5 por ciento indicó otra razón.

En comparación con la Biblioteca Nacional, un mayor porcentaje, los alumnos señaló, aspectos positivos de las bibliotecas públicas; pero en sus respuestas también apareció como un problema la falta de infraestructura y equipamiento. La burocracia en el acceso disminuyó desde un 4,5 por ciento de los alumnos que lo señaló con relación a la Biblioteca Nacional, a un 1,5 por ciento en el caso de las bibliotecas públicas.

A pesar de estas intenciones manifiestas, se puede señalar que cuando la Biblioteca Nacional acumuló y codificó su acervo, cuando sacó de circulación objetos para conservarlos y preservarlos, lo hizo en un edificio que expulsó a sus beneficiarios. El proyecto Memoria Chilena, por su parte, era la versión virtual del monumento patrimonial: brindaba un acceso limitado y también exoneraba a algunos ciudadanos; esta vez en el ciberespacio.

Los malos entendidos en las estrategias de publicitación

Retomando lo señalado, las asimetrías son desplazamientos de las estructuras significativas entre productores y traductores, lo que determina los grados de comprensión o incomprensión, o las relaciones de equivalencia entre ambas estructuras, y dependen tanto de los grados de identidad como de la falta de ajuste entre los códigos.

Como se indicó, el grado de influencia de un malentendido en un ámbito íntimo debiera ser reducido. Sin embargo, es diferente cuando se pudo constatar que los bibliotecarios y profesores “malentendieron” el aporte pedagógico de Memoria Chilena, así es que no lo difundieron. Una de las tantas diferencias entre las situaciones citadas es que si se pro-

duce un desfase entre productores y traductores en un ámbito íntimo, no siempre se trata de asimetrías que se manifiestan sistemáticamente ni estarán relacionadas con inequidades estructurales.

Hasta abril de 2004, lo que se observó era que la mayoría de los alumnos encuestados no sabían de Memoria Chilena, a casi un año de su lanzamiento. Si bien los profesores no tenían noticia del proyecto, sí lo conocían los bibliotecarios. Este quiebre en el circuito de difusión se debió a que el equipo publicitó el proyecto en ámbitos de influencia semi-pública, al contrario de lo que se establece en una PP. Es decir, se observó una falta de equivalencia en la traducción que realizó el equipo de Memoria Chilena del mensaje de la PP.

Una PP se debe enfocar en hacer visibles a sujetos políticos. Para Arendt (Passerin, 1994), la aparición de la ciudadanía va ligada a la constitución de un espacio público fuerte, de acción y deliberación. De acuerdo con esta autora, el espacio público se articula en dos dimensiones. Por una parte, la que se refiere al espacio de lo que aparece; por otra, la que se refiere al mundo de lo que mantenemos en común. El espacio de lo que aparece es el mundo donde se hace visible lo común en todos nosotros y que se distingue del que ocupamos de manera privada. El espacio de la aparición debería ser aquel donde (Arendt, 2003:223):

Palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones, sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.

Por otra parte, en el espacio de lo que mantenemos en común se manifiestan las experiencias que pueden ser compartidas, las acciones que pueden ser evaluadas, las identidades que son descubiertas y el establecimiento de identidades para el reconocimiento de la realidad en común y las acciones de los otros.

La activación del espacio público, donde la acción de la ciudadanía “pueda florecer” (Arendt, 2003), depende tanto del descubrimiento del mundo compartido como de la creación de espacios que entreguen las condiciones para que cada individuo pueda establecer relaciones con la esfera política. En este espacio, donde lo público aparece, puede ser visto y es publicitado, se debiera asegurar la participación directa o indirecta de los sujetos políticos, a fin de promover soluciones a sus problemas.

Tomando en cuenta, que la participación en condiciones igualitarias, no es el resultado de una condición natural que antecede a la formación del espacio público, la creación de esta posibilidad debería estar asociada a una voluntad política.

Con relación al espacio público, Habermas (1997) señala que éste podría ser definido como un ámbito social donde se construye “algo así como opinión pública”. Su entrada, señala el autor, estaría abierta a todos los ciudadanos, lo que podría ser discutido desde el punto de vista de igualdad de oportunidades de acceso. Al respecto, Habermas hace una diferencia entre opinión pública, no pública y semi-pública, de acuerdo al ámbito donde se produce. En cuanto a opinión no pública, ésta incorpora a todas las opiniones informales y personales; las semi-públicas, aquellas que circulan en ámbitos reducidos, por ejemplo, en la prensa política o en las esferas donde se consulta y decide acerca de temas políticos.

La opinión pública sería el resultado de la confluencia de los ámbitos anteriores cuando son “mediados por el ámbito de la notoriedad pública crítica” (Habermas, 1997:272). No una notoriedad manipulativa como la que se produce con la intervención de los medios, por ejemplo. Este sesgo manipulativo otorgaría a la opinión pública, un carácter artificial por cuanto sería, por una parte, el producto de un discurso que se obtendría mediante la publicidad de algunos hechos y su transferencia por parte de los medios de comunicación; así, el consenso obtenido sería una escenificación de opinión pública (Habermas, 1997:264). Lo anterior, también tomando en cuenta, las limitaciones y exclusiones de importante cantidad de sujetos en la representación de sus intereses en la esfera pública. Por otra parte, también sería ficción por cuanto corresponde a una representación que el Estado moderno necesita (y crea), pues éste se presupone basado en la soberanía popular que se manifestaría en la opinión pública.

Los vacíos en las estrategias de publicitación del proyecto

Memoria Chilena se difundió en medios de comunicación y también en ámbitos de influencia muy reducida; como su lanzamiento, en uno de los salones de la Biblioteca Nacional, en septiembre de 2003; y los cursos de capacitación para bibliotecarios, donde les habrían mostrado el proyecto, de acuerdo con las entrevistas realizadas.

El proyecto apareció bajo el signo de lo superabundante y lo apologético a las TIC en los medios de comunicación. En la prensa escrita se destacó el proyecto como un portal, una biblioteca virtual sobre historia y literatura de Chile, como una de las actividades para conmemorar el bicentenario del país, como una entrada a lo grande en la cibernética, como un aporte al desarrollo educacional del país, como un proyecto que se actualiza constantemente y que permite la consulta instantánea y en lugares remotos. Los usuarios fueron definidos como estudiantes, chilenos olvidadizos, chilenos que viven en el extranjero e investigadores.

Las opiniones en la Biblioteca señalaron al proyecto como “auratizado”. De acuerdo con el equipo, en el proyecto Memoria Chilena el valor de exhibición no ha desplazado al valor ritual. La Directora de la Dibam y uno de los miembros del equipo indicaron, en una entrevista a un periódico, que:

(...) los que trabajaron en el proyecto rehúsan hablar de biblioteca virtual. Si fuera así, dicen, bastaría con seleccionar los escritos, escanearlos, digitalizarlos y colocarlos en la red” (Araya, 2003).

Por otra parte, en cuanto a las estrategias de difusión y publicitación del proyecto, se firmó un convenio entre la Dibam y la Empresa *El Mercurio*, donde éste se comprometió a hacer difusión del sitio mediante avisos en prensa en los diarios *El Mercurio*, *La Segunda* y *Las Últimas Noticias*, los que forman parte del mismo holding.

Este convenio se firmó el 31 de agosto de 2003 y consistió en la promoción y difusión del proyecto por medio de avisos, tanto en la prensa escrita como en el portal de *El Mercurio* de Santiago. Además, *El Mercurio* y la Dibam se comprometieron a producir material cultural y a participar en conjunto en actividades culturales relacionadas con el proyecto. Una de las actividades en el marco de este convenio fue la publicación, en el cuerpo de cultura de *El Mercurio*, de avisos de media página con publicidad del proyecto durante los meses de noviembre y diciembre de 2003.

A parte del hecho de que los medios de comunicación seleccionados para la publicitación corresponden a una lógica neoliberal y conservadora, otro de los conflictos es que estos medios son los que se llevaron, los dos años anteriores al lanzamiento del proyecto, más del 50 por ciento del gasto en publicidad del Estado (Lagos, 2003).

Sin embargo, se debe tomar en cuenta que en el caso de BiblioRedes, en el proyecto se le pidió a la Subdirección de Bibliotecas que mostrara el proyecto en los cursos de capacitación a los bibliotecarios o se les envió una invitación a algunos de ellos al lanzamiento del proyecto. Entonces, lo que falló fue que junto con el intento por difundir el proyecto mediante esta red pública, no se hicieron visibles los sistemas de reproducción sociocultural en las bibliotecas públicas. Esta falencia se relaciona con que no se detectaron las dinámicas que se manifiestan en dicho espacios, las que se pueden inferir a partir de los comentarios que realizaron los bibliotecarios acerca de los alumnos, cuando señalaron que ellos no tenían buen nivel, que había que darles la *cosa básica*.

Se trató de lo que señala Grimson (2000:62):

La idea de una sociedad transparente en la cual el aumento de la comunicación resulta en una lucha contra la entropía y el desorden (...) es desmentida cotidianamente por los malentendidos y conflictos simbólicos.

Es decir, fueron conflictos simbólicos que se produjeron en contextos donde se indica que el aumento de la presencia de los medios de comunicación, debiera incidir en la disminución de los desencuentros, y así contribuir a la construcción de una sociedad traslúcida o más justa.

En este contexto, se debe recordar lo que indica Augé (1996:34): “Todo lenguaje es simbólico. No sencillamente porque nombra las cosas, sino también porque establece una relación entre las palabras”. Ello porque en el caso de Memoria Chilena se trató de conflictos que se instalaron en el ámbito de las representaciones, las relaciones y los intercambios entre sujetos, en entornos donde se constató un aumento de dispositivos técnicos y también de flujos comunicacionales. Ejemplo de lo anterior fueron las opiniones de los bibliotecarios, recogidas durante las visitas y entrevistas.

Las opiniones de los bibliotecarios

Durante la investigación se hizo visible que los encargados de las bibliotecas públicas consultados sí conocían Memoria Chilena, por motivos

como que habían recibido una invitación al lanzamiento del proyecto o que les habían mostrado el proyecto en las reuniones mensuales en la Subdirección de Bibliotecas, de acuerdo con lo que señalaron en las entrevistas. Sin embargo, los bibliotecarios habían cortado el flujo en la difusión del proyecto, por diferentes motivos. Entre los entrevistados en las bibliotecas públicas o en BiblioRedes, se hicieron visibles dos grupos.

Por una parte, aquellos que señalaron que Memoria Chilena era una iniciativa importante para la difusión del acervo de la Nación, pero manifestaron algún grado de rechazo. Algunos indicaron que los contenidos en el proyecto eran los característicos, que no había contenidos novedosos, que no habían encontrado lo que estaban buscando. Conocían el proyecto porque habían recibido una invitación al lanzamiento o porque se los habían mostrado en alguna reunión de difusión del proyecto o porque formaban parte del equipo de la Biblioteca o BiblioRedes o porque habían leído la noticia en la web o en la prensa escrita.

Y por otra parte, quienes descubrieron que en Memoria Chilena había una gran cantidad de documentos muy interesantes y que no podían ser consultados en ninguna otro lugar debido a su mal estado de conservación o porque no son de acceso al público, entre otros motivos. Sin embargo, señalaron que el problema del proyecto era que los beneficiarios de la PP en TIC aún no estaban preparados para consultar el proyecto porque, o no tenían acceso a las TIC, o porque aún no tenían las destrezas necesarias en el manejo de las TIC para buscar información en un proyecto de esa magnitud. De acuerdo con lo señalado en algunas entrevistas, los bibliotecarios percibían y señalaron que la gente no tenía buen nivel, que no sabía buscar y que también era cómoda, que preguntaba hasta dónde terminaba el artículo en una enciclopedia. En este grupo también dijeron que a la gente tenían que darle la “cosa básica” y que los chicos y chicas sólo iban a la biblioteca a ocupar el chat toda la tarde.

Cómo se enteraban los alumnos de los programas gubernamentales

De acuerdo con los resultados de los cuestionarios aplicados, un 74,8 por ciento de los alumnos indicó que leía noticias en los diarios; un 19,9 por ciento que leía noticias en la web; y la mayoría, un 84,2 por ciento, dijo que veía noticieros en la televisión.

En el caso de la TV, los alumnos señalaron que recordaban noticias de alto impacto medial, al igual que en la prensa escrita; asimismo, que no se habían enterado de programas de gobierno en los medios de comunicación. La única noticia que nombraron los alumnos, relacionada con algún programa gubernamental, fue una relacionada con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que apareció en marzo de 2004, acerca de 128 menores que resultaron intoxicados en una escuela pública, después de consumir emparedados que resultaron positivos a la bacteria *staphylococcus aureus*³³.

Por lo general, los alumnos recordaron haber leído o visto noticias con alto impacto medial, como el atentado a las Torres Gemelas, en Nueva York; el atentado a los trenes, en Madrid; la guerra en Irak. En el ámbito nacional también mencionaron noticias con alto impacto en los medios, como noticias de la farándula o policiales.

Con relación a las clases de computación en otros liceos, un 84,6 por ciento de los alumnos señaló que sabía que hay clases de computación en otros liceos. De este total, un 50,8 por ciento de los alumnos se había enterado por medio de pares no familiares (un amigo, un compañero de curso, un novio). Un 16,2 por ciento señaló que sabía porque es parte del plan escolar; un 9,4 por ciento señaló que sabía por adultos familiares; un 2,3 por ciento se había enterado por los medios de comunicación; y un 1,1 por ciento por medio de profesores.

Los profesores tampoco aparecieron en las respuestas de los alumnos, de manera mayoritaria, cuando se les preguntó por cómo se habían enterado de los puntos impulsados por BiblioRedes. De acuerdo con los resultados de los cuestionarios, un 74 por ciento de los alumnos, tanto hombres como mujeres, señaló que no sabía que hay acceso gratis a Internet en la biblioteca pública de su comuna. Los que sí sabían que hay acceso gratuito, señalaron que se habían enterado porque usaban Internet en alguna biblioteca pública, en un 32,4 por ciento; en segundo lugar, por un par no familiar, en un 27,9 por ciento; y en tercer lugar, por algún profesor, en un 16,2 por ciento.

33 Cf. *El Mercurio*, Santiago de Chile, 18 de marzo de 2004.

Las asimetrías a partir de los discursos en la circulación del proyecto

Si la Biblioteca Nacional, en el marco de la PP en TIC, decidió reproducir y difundir su acervo, esto también implicó la creación de un canal de interacción e intercambio con un conjunto de sujetos, entre los cuales debió priorizar a los que están en situación de pobreza y que viven en zonas aisladas del país. Lo singular en esta situación fue la aparición y comparecencia de las TIC y los discursos en torno a ella.

En el caso de Memoria Chilena, este proyecto se presentó como superabundante desde la Biblioteca Nacional y los medios de comunicación: era una biblioteca virtual que descentralizaba y difundía el acervo de la Biblioteca, que optimizaba el potencial de las TIC, que aportaba al cierre de la *brecha digital*, que incidía en la inclusión de los sujetos en situación de pobreza, que tenía un efecto en la redistribución de los recursos del Estado, que ofrecía una ilusión de cercanía, que aportaba al descubrimiento de las figuras ocultas de la literatura chilena. Era una biblioteca para los estudiantes, para los investigadores, para los chilenos olvidadizos, para los nostálgicos, para los que viven en el extranjero, etc.

En ese sentido, sí fue interesante la observación de una de las bibliotecarias entrevistadas, quien señaló que Memoria Chilena es “demasiado” para los alumnos. Lo anterior, porque su comentario quizá no señalaba tan sólo qué es Memoria Chilena, sino también qué es lo que le dijeron que era el proyecto.

En el caso de Memoria Chilena, se trató de una situación en desequilibrio: en los discursos en torno al acervo y a las TIC se manifestó un exceso de significaciones y analogías. Sin embargo, se debe recordar lo que señala Hall (1998) acerca de que si bien casi siempre es posible constatar una diferencia y deslizamiento continuo entre significantes y significados, también es posible constatar una relación entre ambos que es imprecisa y arbitraria; de lo contrario no existiría ningún tipo de sentido. Es decir, que para que se disputen bienes materiales y simbólicos, y el sentido que adquieren, debe haber ciertos principios compartidos (Grimson 2000:63). Este es uno de los motivos por los cuales los alumnos y profesores, si bien no conocían el referente objetual del proyecto, pudieron entregar una imagen bastante cercana: ellos hablaron de los discursos que

se han creado entorno a Memoria Chilena y programas relacionados con TIC, cuando los proyectos y programas han comenzado a circular.

La exclusión a partir de las significaciones sociales

Como se indicó, en el proceso de reproducción digital, la Biblioteca también creó y difundió discursos en torno al acervo y a las TIC, en una situación de desequilibrio. En estos discursos se observó una profusión de significaciones sociales.

Las significaciones sociales son una red de significados, las cuales “son llevadas por la sociedad e incorporadas a ella y, por así decirlo, la animan”; ejemplos de significaciones son el ciudadano, el partido, el Estado, la comodidad, el hombre, la mujer; éstas serían significaciones imaginarias sociales porque no guardan relación con lo real y “sólo existen si son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima” (Castoriadis, 2000:16-17).

Cuando se les preguntó a los alumnos cómo se imaginaban el proyecto, ellos señalaron algunos de los objetos simbólicos que debieran estar en Memoria Chilena; también algunas de las significaciones sociales que la Biblioteca y el Estado han comunicado cuando proyectos y programas en TIC han comenzado a circular. Es decir, ellos reconocieron aquello que se debe amar y lo que se debe detestar, porque dicho reconocimiento se relaciona con un aprendizaje de pautas. Es lo que señala Castoriadis (1999:117-118) como un proceso de “solidificación”, donde convergen tanto las significaciones sociales como las instituciones; y por estas últimas, Castoriadis comprende el lenguaje, el poder, la religión, lo que es un individuo en una sociedad.

En el caso de Memoria Chilena, los alumnos realizaron una de los objetos a partir de lo que simbolizan, y de las significaciones que difundió la Biblioteca cuando el proyecto comenzó a circular. Los alumnos indicaron que debieran haber obras de Pablo Neruda y Gabriela Mistral en el proyecto; también señalaron el Estado, que les *da una oportunidad* para acceder a las TIC, y se refirieron a ellos mismos como *jóvenes pobres sin acceso*. En la línea de lo que plantean Grimson y Varela (1999), esta creación de sentido, si bien fue importante, no fue suficiente porque los alumnos no manifestaron placer:

La producción de sentido también debe estar unida con compromisos emocionales en la producción de placer (...) la producción de sentido y la producción de placer son constituyentes de lo que son los alumnos, la visión que ellos tienen de sí mismos y de cómo ellos construyen una versión particular de su futuro ³⁴ (Giroux *et al.*, 1989:3).

En este contexto, no debe bastar con señalar que los alumnos dotaron de sentido al discurso de la Biblioteca, porque los alumnos reconocieron algunos componentes legítimos en el discurso que los debiera cohesionar, pero ellos también señalaron que los unía en la exclusión y el desaliento. Esta fue la gran falencia del proyecto Memoria Chilena, que no se relacionó con aspectos técnicos.

Cuando las significaciones se abrieron y permitieron y filtraron la entrada del mundo, de la dimensión crítica de los alumnos; cuando los alumnos interpusieron su experiencia y pertenencia a una comunidad en el proceso de significación, ellos se reconocieron como los sujetos excluidos de una comunidad imaginada, en la que supuestamente debieran ser incluidos por medio del acceso a las TIC.

Dicho de otra manera, la falencia de Memoria Chilena y otros componentes de la PP en TIC, es que los alumnos señalaron los objetos simbólicos que debieran ser capaces de desempeñar simultáneamente un doble papel, el de representar, pero también el de establecer relaciones entre aquellos que los utilizan (Augé, 1996:35); pero también señalaron las significaciones sociales que los excluían: el futuro, la educación, el Estado.

En el momento en que significaciones como *tecnología* o *comunidad* permitieron revelar una serie de signos alternos por medio de los cuales fue posible establecer una cadena de causas, efectos, motivos e intenciones, los alumnos señalaron que ni el Estado ni la educación ni la tecnología ni el futuro, les estaban permitiendo imaginarse como comunidad.

La disputa por la definición del conflicto: ¿brecha digital o brecha social?

En los discursos en torno a las TIC y el acervo reproducido en Memoria Chilena, también se produjeron algunas analogías sociales. La analogía

³⁴ Traducción propia, del inglés.

nos habla de uniones tenues entre cosas; en ella se establece una relación que hace coincidir elementos lejanos con elementos cercanos y vecinos, mediante lo cual se entrega una nueva significación. En el caso de este trabajo, se debe comprender que se estaba hablando de cadenas de significación en torno a nuevos modos de creación y reproducción.

Las analogías que se produjeron, intentaron vincular a Memoria Chilena con:

- El aumento en la creación, almacenamiento y difusión de contenidos, lo cual se relaciona con la utopía de una sociedad transparente (Breton), en la cual el acrecentamiento de la comunicación contribuye a eliminar los conflictos y las desigualdades entre los sujetos beneficiarios del proyecto.
- La ilusión de una cercanía exagerada, la que permite eliminar los conflictos entre la Biblioteca Nacional y los sujetos.
- La asociación con autonomía, libertad y ausencia de jerarquías en el acceso al acervo de la Biblioteca Nacional.

Todas estas analogías nos hablaban de la *brecha digital*. Son las analogías que se produjeron desde la Biblioteca Nacional y los medios de comunicación. Lo significativo fue que en este momento se manifestó de manera más clara la falta de ajuste en las estructuras significativas de productores y traductores; asimismo, se constató la eliminación en la confrontación entre profesores y bibliotecarios y alumnos.

Sin lugar a dudas, esta falta de equivalencia es importante, porque no se trató de una asimetría en torno al referente objetual, tampoco acerca de las relaciones que se establecieron a partir de lo que simboliza. Se trató de un conflicto simbólico entre la Biblioteca Nacional y los profesores, los bibliotecarios y los alumnos, en torno a la definición de cuál es el problema público que se busca solucionar con Memoria Chilena y los componentes de la PP en TIC.

La noción de *brecha digital* formó parte de la imagen social del conflicto, pero desde los discursos del Estado y que la Biblioteca reprodujo. En el trabajo en terreno, ni los alumnos ni los profesores ni los bibliotecarios, hablaban de *brecha digital* porque esta noción no formaba parte de su ima-

gen social del conflicto. Sin embargo, ellos sí indicaron situaciones donde quedaba de manifiesto que eran excluidos socialmente; asimismo, hablaron de cómo el acceso a las TIC no podía revertir esta situación en inclusión.

En este contexto, en la traducción que realizaron los supuestos beneficiarios de la Biblioteca, se observó una asimetría o falta de equivalencias entre ambas estructuras significativas. Ellos realizaron una “lectura negociada”: indicaron algunos componentes legítimos en el relato. Sí señalaron que había una *brecha*, pero ésta no era digital, sino social.

Este fue el caso de la encargada de una biblioteca, en una comuna pobre de Santiago, quien señaló que había ido una sola vez a la Biblioteca Nacional, cuando era niña. El motivo de su visita había sido buscar información para hacer una tarea. Fue con su mamá, pero sólo llegaron a la puerta del edificio y se devolvieron. Cuando se le consultó por el motivo por el cual no entraron, ella señaló que el edificio era demasiado grande, que se habían sentido perdidas.

El relato de la entrevistada es vívido y nos habla de cómo ella y su madre salen de los extramuros, atraviesan la ciudad para llegar hasta la Biblioteca Nacional, en busca de información para poder cumplir con una tarea escolar de la mejor manera; pero, su historia también nos indica cómo intentaron entrar a un edificio patrimonial y volvieron a la periferia. Esta historia mueve a la compasión; también posee el valor de hacernos pensar que el objetivo de la difusión del acervo de la Biblioteca en la web debiera ser la reversión de esta situación: invertir la situación de agobio frente a un monumento físico. Sin embargo, la pregunta es si las TIC también podrían revertir la situación de profunda injusticia que presupone vivir en una ciudad segregada social y espacialmente.

De acuerdo con los beneficiarios de Memoria Chilena, por sobre la posibilidad de acceder a las TIC, de disminuir la *brecha digital*, se ubica la *brecha social*. Yo comparto la apreciación y percepción de los beneficiarios, porque es poco complaciente, porque indica que para ellos las desigualdades son estructurales; además, porque implica que ellos realizan y ofrecen un análisis del conflicto más complejo y matizado que el que se realiza desde el Estado.

Al respecto, es interesante lo que señala Virilio (1997:73): “Cuando se suprime una frontera, se vuelve a colocarla en alguna parte. Cuando se dice: ‘Ya no hay frontera’, eso quiere decir que se ha ocultado la nueva”. Así, la eliminación de las desigualdades y la inclusión de sujetos en las

ventajas de las TIC, lo que presuntamente permitiría la conexión y consumo de estas tecnologías, desplaza la línea de las desigualdades simbólicas y productivas, sin hacerlas desaparecer.

La pregunta es dónde se ubica la nueva frontera y la respuesta la entregan los sujetos, que la PP en TIC aún no hace visibles. La frontera sigue siendo la misma y está en el mismo lugar: en las formas de creación y reproducción sistemática de las desavenencias e inequidades, en las asimetrías en el acceso y la distribución de los recursos del Estado.

La falta de ajuste entre los profesores y los alumnos

Reconoce que detrás de la famosa pregunta de Spencer, “¿cuál es el conocimiento que tiene más valor?”, asoma otra pregunta aún más polémica: “¿de quién es el conocimiento que más valor tiene?” (Apple, 1996:63).

Una primera observación es que la educación pública es deficiente, como lo demuestran las mediciones del Mineduc, donde los colegios privados superan ampliamente a los liceos públicos en resultados. Desde el año 1987, el Mineduc aplica, en el ámbito nacional, un Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (Simce)³⁵. En el caso de la comuna seleccionada en esta tesis, los alumnos de 2° medio obtuvieron puntajes significativamente menores que los obtenidos por establecimientos de las comunas más ricas, en el año 2001³⁶. Esta situación no difirió de años anteriores. La interpretación del Mineduc (2002:24) para la prueba aplicada el año 2001 fue: “Como resulta esperable de la distribución general de resultados según grupo socioeconómico, puede observarse que los puntajes más elevados se concentran en los grupos socioeconómicos más altos”.

La pregunta es por qué, en palabras del Ministerio, resulta “esperable”.

35 El objetivo de este Sistema es la generación de indicadores acerca del desempeño en diferentes áreas del aprendizaje para “orientar acciones y programas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza”. Este Sistema se aplica a los 4° básicos, 8° básicos y 2° de enseñanza media, en colegios, escuelas y liceos del país. Esta medición se realiza de manera alterna: un año a los 4°, el siguiente a los 8° y así sucesivamente. El año 2001, del que se disponen datos para *consulta pública*, el Simce se aplicó a los 2° medios. Véase Ministerio de Educación, *s/f*, “¿Qué es el Simce?”, en <http://www.simce.cl/paginas/presentacion.htm>

36 Cf. Ministerio de Educación, 2002, “Resultados del Simce”, en: http://www.simce.cl/doc/informe_result_2001_2medio.pdf

En todo caso, si desde el Mineduc se señala que la educación formal no logra cumplir su función de “gran igualador social” (Wolf, 1998:17), también es válida la duda acerca de si las acciones del gobierno para promover el acceso a las TIC, en sujetos en situación de pobreza, pueden revertir la *brecha social*. Sin embargo, esta deficiencia en la educación no sólo se refiere a la creación y reproducción de roles desiguales, sino a la falta de acuerdos entre profesores y alumnos en las salas de clase. En ese sentido, el conflicto también radica en aspectos administrativos y de la orientación de las escuelas; es decir, no tan sólo si son escuelas públicas o privadas, sino también si la función de la educación debe ser preparar a los alumnos para el trabajo. Lo anterior, tomando en cuenta el cambio ocurrido en la estructura del empleo en América Latina y el deterioro de su calidad, lo que se ha traducido en el aumento de empleos en el sector informal. Es decir, es muy necesario discutir en torno a si la función de la educación debe ser preparar a los alumnos para el trabajo y uno que será, además, desigual.

En este contexto, cuando se les preguntó a los alumnos, por los motivos por los cuales ellos creían que tenían clases de computación, un 48,9 por ciento del total coincidió en señalar que era para que tuvieran herramientas educacionales o laborales; un 23,3 por ciento para aprender computación; un 13,5 por ciento señaló que era para estar al día con la tecnología; un 4,1 por ciento porque era una política del municipio o del gobierno; un 3,4 por ciento que era para ocupar las platas o mostrar que se hacía algo; un 2,6 por ciento no sabía; y un 1,5 por ciento dijo que era para brindar acceso a los que no tenían recursos.

En el detalle de las respuestas escritas por los alumnos, en la opción “para que tengamos herramientas”, se pudo observar que cuando hablaron del *presente*, los alumnos asociaron las clases de computación con modernidad, globalización y actualidad, estudios; es decir, se pudo reconocer el discurso del Estado en torno a las TIC. Sin embargo, los alumnos ofrecieron una visión de *futuro* donde relacionaron sus clases de computación con trabajo o ámbitos laborales. Ningún alumno señaló que las clases de computación les serían de utilidad en la universidad o para obtener un buen o un mejor trabajo.

Las prácticas preferenciales de los alumnos

Cuando se les preguntó para qué sirve Internet, la mayoría de los estudiantes señaló que sirve para “chatear” o “conectarse con el mundo”. Estas dos opciones podrían ser señaladas como una misma práctica, porque los alumnos dijeron que preferían el chat para conversar con otros.

Acerca de las otras acciones que llevaban a cabo los alumnos, de acuerdo con lo que manifestaron, eran:

- Buscar información, mencionada en un 65,7 por ciento de las respuestas.
- Hacer tareas, en un 59,0 por ciento de las respuestas.
- Chatear, en un 40,0 por ciento de las respuestas.
- Bajar música, en un 33,8 por ciento de las respuestas.
- Bajar juegos, en un 26,9 por ciento de las respuestas.
- Bajar tareas, en un 21,1 por ciento de las respuestas.
- Enviar y recibir correo, en un 13,2 por ciento de las respuestas.
- Bajar películas, en un 7,1 por ciento de las respuestas.
- Ver pornografía, en un 4,2 por ciento de las respuestas.

Sin embargo, cuando se les consultó para qué creían que la gente de su edad usaba Internet, se experimentaron variaciones en las respuestas. Las acciones que aumentaron fueron chatear, desde un 40,2 a un 56,8 por ciento; bajar juegos desde un 26,9 a un 45,5 por ciento; bajar música desde un 33,8 por ciento a un 42,5 por ciento; y ver pornografía desde un 4,2 a un 15,4 por ciento. Las opciones que bajaron fueron hacer tareas escolares, desde un 21,2 a un 15,8 por ciento; y buscar información, desde un 65,7 por ciento a un 50,0 por ciento. Tomando en cuenta lo anterior, se puede señalar que chatear, buscar información y hacer o bajar tareas, eran las prácticas preferenciales de los alumnos.

Las diferencias de acuerdo con si pertenecían al taller de Red Enlaces (RE) o al Taller de Computación (TC) se manifestaron en las acciones “buscar información”, con un 76,2 por ciento en RE versus un 48,5 por ciento de los TC; “bajar tareas”, con un 29,7 por ciento en RE versus un 6,9 por ciento de los TC; y “ver pornografía”, con un 3,0 por ciento en los RE versus un 6,0 por ciento de los TC.

Una observación con respecto a las acciones de los estudiantes, es que “enviar y recibir correos” no apareció como algo significativo en ninguna de las tres preguntas. Lo anterior se puede contraponer con el chat, por ejemplo. De acuerdo con sus respuestas, los alumnos preferían chatear para “conectarse con el mundo”, lo que relacionaban con la inmediatez de los intercambios en el chat y la desaparición de las distancias físicas y temporales, que eran reemplazadas por intercambios en tiempo real en la interfaz de la computadora.

Con relación a las opciones “hacer tareas” y “bajar tareas”, se hizo la distinción a partir de las respuestas de los alumnos, porque algunos indicaron que a veces “bajan” información y que otras veces “elaboran”. También se marcó la diferencia tomando en cuenta los comentarios de los profesores, quienes señalaron que los alumnos bajaban los textos desde algún sitio en la web y no procesaban los contenidos, sino que los presentaban *casi* como los encontraron.

La pregunta que debiera plantearse es si los estudiantes también copian y pegan los contenidos desde impresos; es decir, si en ese caso obvian la fuente y el autor en el caso de los impresos, como ocurre en el caso de los contenidos que obtienen desde la web. Debe haber una relación causal entre el hecho de que en la web circule gran cantidad de información sin autoría y que ésta se pierda cuando los alumnos relacionadas presentaban los contenidos como propios.

Las prácticas de control de los profesores

Como se indicó, las presunciones que se trabajaron en el diseño de los cuestionarios que se aplicaron en los liceos, para explicar por qué tanto profesores como bibliotecarios habían cortado la difusión de Memoria Chilena, fueron que los alumnos se comportaban de cierta manera en circunstancias determinadas, de acuerdo con un conjunto de “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones” (Bourdieu, 1980:88-89). Asimismo, que estos principios generadores de prácticas provocaban que los alumnos entraran en conflicto con los profesores y los bibliotecarios.

Para contextualizar las clases en los talleres de computación, se debe enfatizar en dos aspectos que señalaron los alumnos en sus respuestas:

Tenían restricciones en el acceso a Internet, en sus liceos. En el caso del Taller de Computación (TC), sólo un 4,8 por ciento accedía a Internet en su liceo, versus un 75,2 por ciento del Red Enlaces (RE); y en el RE contaban con Internet desde fines del 2003. Esta era una presencia *restringida y novedosa* del medio.

Cuando se les preguntó qué hacían en clases, del total de alumnos que tenían clases de computación, un 61,3 por ciento señaló que hacía los trabajos que indica el profesor; un 13,9 por ciento dijo que aprendía programas del Office; un 3,0 que jugaba; un 1,9 por ciento que navegaba en la web; un 2,3 por ciento que hacía otra cosa; y un 0,4 por ciento dijo que no hacía nada.

Tomando en cuenta que la mayoría de los alumnos señaló que hacía lo que le indicaban los profesores, una práctica en la que se evidenció un conflicto se refirió al *control* por parte de profesores hacia los alumnos. Estas prácticas de control hicieron visible una confrontación por el reconocimiento de quién poseía el saber que más valor tenía. Asimismo, que los profesores valoraban su transmisión de conocimientos porque era el resultado de una educación formal, lo que relacionaban con las formas en que habían acumulado y el valor del capital simbólico que habían adquirido.

Los profesores señalaron que promovían *aprendizajes con sentido de las TIC*, que serían *aprendizajes responsables*; pero lo cierto era que los alumnos traducían las acciones de los profesores como acciones punitivas en el acceso a las TIC: los profesores les indicaban cuáles eran los horarios, las acciones y los contenidos adecuados, no los dejaban consultar de manera privada sitios en la web y los vigilaban. Por su parte, los profesores señalaron que llevaban un registro con los alumnos que visitaban sitios prohibidos, entre otros. Dijeron que aplicaban restricciones a los alumnos cuando ellos visitaban sitios con contenido sexual o sitios “satánicos”, pero con esta última opción los profesores se podían estar refiriendo a grupos de *heavy metal* o similares. De acuerdo con algunos de los profesores entrevistados, cuando descubrían que los alumnos visitaban estas páginas, sentían angustia. Para aminorar esa sensación, una de las medidas que habían adoptado, en el caso de RE, era llevar un registro escrito de los alumnos que visitaban sitios “satánicos”.

Esta no era la única práctica de control por parte de los profesores. Ellos también les indicaban a los alumnos cuáles eran los conocimientos “adecuados”. En ese sentido, de acuerdo con las respuestas de los alumnos, Red Enlaces sí tenía un impacto en la transmisión de aprendizajes en torno a las TIC, pero éste era irrelevante para los alumnos. Un ejemplo de lo anterior fue el aprendizaje para abrir y utilizar casillas de correo, que promovían los profesores aunque los alumnos prefirieran el chat para comunicarse.

En el caso de los estudiantes que asistían al TC, a un 43,1 por ciento le enseñó a abrir su casilla un par no familiar (un amigo, un compañero de curso, un enamorado); en segundo lugar, un 29,3 por ciento de los estudiantes señaló a un par familiar (un cuñado, un hermano, un primo). Al contrario de RE, donde a un 55,7 por ciento de los alumnos le había enseñado un profesor a abrir su casilla; y en segundo lugar, un 18,0 por ciento que habría aprendido de un par familiar.

Los *aprendizajes responsables* que promovían los profesores también se manifestaron en la disminución en el espectro de los sitios que consultaban los alumnos cuando debían hacer tareas, lo que se debe pensar en términos de por qué cuando construían su identidad en la escuela, los alumnos reducían sus habilidades y capacidades para buscar información.

Cuando se les pidió a los alumnos que recomendaran sitios o portales, se observó que el listado con los sitios que les gustaban a los alumnos era amplio y variado. Sus intereses cubrían música, animaciones japonesas u otras, programas de TV, buscadores, películas, universidades, periódicos, sitios para hacer tareas, sitios con contenido sexual, enciclopedias *on line*, esoteria, tiendas de música, proveedores de casillas de correo, deportes, proveedores de chat y canales de televisión, entre otros. El espectro era amplio y diferenciado, muy pocas opciones se repitieron.

Sin embargo, la diversidad en sus respuestas se rompió cuando se les preguntó por sitios para hacer tareas. En ese caso se verificaron otras agrupaciones y la cantidad de sitios descendieron a no más de media docena, en el conjunto de los estudiantes.

Tanto alumnos como profesores recomendaron buscadores en la web (como Google, Yahoo o Altavista) para hacer tareas, como también otros

sitios web, como *Icarito*, un suplemento semanal del periódico *La Tercera*, que también cuenta con un portal web³⁷.

Como se indicó, estos aprendizajes no eran significativos para los alumnos. Los aprendizajes significativos se producían mayormente entre pares no familiares: un amigo, un compañero de curso, un enamorado. En el caso del chat, del total de alumnos que chateaban, un 42,1 por ciento señaló que le había enseñado un par no familiar (un amigo, un compañero de liceo); en segundo lugar, un 23,7 por ciento del total señaló a un par familiar (un hermano, un cuñado, un primo) o que había aprendido solo (en igual porcentaje). Los profesores aparecieron en un porcentaje mínimo, en un 3,9 por ciento de las respuestas.

Esta modalidad, entre pares, coincidía con las percepciones de algunos profesores, quienes señalaron que los estudiantes se enseñaban entre ellos, que se pasaban papelititos con indicaciones o con direcciones que visitar.

En este punto se puede citar a Reguillo (2000:63), quien ofrece una interpretación acerca de las reproducciones socioculturales a partir de su lectura de un trabajo de Margaret Mead, *Cultura y compromiso*. En las prácticas de los alumnos, siguiendo a Reguillo, se evidenciaba un sistema cofigurativo: aquel en el que tanto niños como adultos aprenden de sus pares, en un sistema propio de “las culturas de la modernidad avanzada” (2000:63), donde “los viejos y los jóvenes por igual supondrían que es ‘natural’ que la conducta de cada nueva generación difiera de la de la generación precedente” (Mead, 2002:65).

El conflicto se producía porque en las prácticas de los profesores y bibliotecarios se hacía visible un sistema posfigurativo: donde los niños debieran aprender de sus mayores, en un sistema propio “de las culturas de la tradición” (Reguillo, 2000:63), que depende “de la presencia real de tres generaciones” y es típicamente generacional (Mead, 2002:35).

37 En el portal del *Icarito* se ofrece una enciclopedia virtual, un archivo con hitos de la historia universal, guías para estudiantes en las materias obligatorias, personajes y efemérides de la historia de Chile y una sección con guías para profesores. Véase *La Tercera*, s/f, “Icarito”, en <http://www.icarito.cl>

Las prácticas de estudio relacionadas con el buscador Google no son tan claras. De acuerdo con los profesores, los alumnos tienen problemas para buscar información. Esto no es tan evidente después de revisar el listado de sitios que les gustan a los alumnos, porque se trata de búsquedas bastante especializadas acerca de una gran variedad de temas.

En los talleres de computación se observó la confrontación entre un sistema pos y uno configurativo; o dicho de otra manera, una disputa por el reconocimiento de quién era la experiencia, la capacidad de representar y establecer relaciones; de quién era el conocimiento en torno a las TIC que más valor tenía. Lo anterior se manifestaba en una confrontación por establecer quién era el *otro*, el que no sabía.

Los profesores indicaban, establecían, nombraban y señalaban las acciones que debieran realizar los alumnos: les sugerían la manera adecuada de utilizar los computadores, lecturas y sitios web que consultar de acuerdo con las supuestas habilidades de los alumnos. El resultado era la disminución del abanico de búsquedas de información, como también el aburrimiento por parte de los alumnos.

Siguiendo a Mead, los profesores no sólo estaban viviendo los cambios lentamente, sino que corregían y castigaban cualquier acción que acelerara dichas permutaciones; o como lo señala Hall (1981), se trataba de cómo *elementos residuales* entraban en pugna con *elementos emergentes*, es decir, de una disputa entre elementos de la tradición y nuevas maneras de hacer las cosas, de nuevas prácticas, valores y significados.

Las prácticas contra-hegemónicas de los alumnos

Lo que se observó en los talleres y bibliotecas fue un conflicto simbólico por la creación de sentido, un conflicto por establecer qué es lo que se debe hacer en un taller de computación, en una biblioteca pública, qué acciones deben realizar los alumnos, de qué manera y cuál debía ser el objetivo de las acciones.

En este punto es necesario realizar una referencia al concepto de hegemonía, a partir de lo que señala Williams (1994:129-142), quien establece una diferencia entre dominación y hegemonía desde la cual comprender los procesos de resistencia o de adaptación al mundo social. Williams comprende por dominación, siguiendo a Gramsci, las formas políticas que se manifiestan en tiempos de crisis en coerción directa; por hegemonía, el juego de las fuerzas activas sociales y culturales, el cuerpo de prácticas y expectativas relacionadas con el conjunto de la vida: nuestros sen-

tidos, las percepciones que tenemos de nosotros y el mundo. Así, esta noción de hegemonía implica entender que se trata de un proceso:

Y excepto desde una perspectiva analítica, no es un sistema o una estructura. Es un complejo efectivo de experiencias, relaciones y actividades que tiene límites y formas específicas y cambiantes (Williams, 1994:135).

Este “complejo” supone la existencia de un código compartido, de elementos que puedan ser reconocidos por parte de los sujetos en el relato hegemónico. O como lo indica Lull (1995:53), la hegemonía implica un “acuerdo voluntario” que puede ser más eficaz que “la coerción o la fuerza”. Este acuerdo no es una situación indisoluble, no hay hegemonía permanente. La hegemonía se debe asegurar y también se puede perder, como señala Hall (1981), quien también indica que las instituciones socializadoras cumplen una función determinante en dicho proceso, por cuanto eligen y enfatizan ciertos significados y valores, mientras que desprecian otros.

En la misma línea, Aronowitz y Giroux (1993) señalan que habitualmente se piensa que la función de instituciones como las escuelas y liceos, es introducir a los sujetos a un sistema oficial, tomando en cuenta que ningún sistema es estático o acabado: todos son abiertos e incompletos, construcciones que no concluyen. Estos autores discuten en torno a las instituciones socializadoras a partir del hecho de que no se trataría de un asunto de *igualar* a los alumnos; sino, por el contrario, de preparar a los alumnos para un futuro *desigual*. Las instituciones encargadas de transmitir el conocimiento oficial, producirían y reproducirían las desigualdades e inequidades; entre otros, porque no reconocerían ni valorarían las capacidades y recursos de los alumnos.

En los puntos de acceso gubernamental a Internet, los alumnos hicieron visibles sus prácticas preferenciales: chatear, buscar información, “ver páginas prohibidas en sus liceos”, como lo indicaron en sus respuestas. Algunas de estas acciones eran prácticas contra-hegemónicas, es decir, eran prácticas, significados y valores, que se enfrentaban al *consenso* (Hall, 1991). No todas las prácticas de los alumnos tenían ese sentido; para determinar cuáles acciones eran prácticas contra-hegemónicas, se tomó en cuenta la frecuencia y el carácter de las acciones que realizaban los alumnos, como también las reacciones de los profesores y bibliotecarios.

Un ejemplo de una práctica que no era contra-hegemónica, a pesar de los comentarios de los profesores al respecto, eran las clases donde los alumnos dejaban los computadores encendidos con sitios de contenido sexual explícito; esa no era una práctica contra-hegemónica por parte de los alumnos, porque no lo hacían habitualmente y en muchas de las veces se debía a un descuido de su parte. A los alumnos se les olvidaba cerrar los sitios, salían corriendo de los talleres de computación al patio; luego llegaban otros más pequeños y encontraban los sitios en la interfaz de sus computadores. Sin embargo, a pesar de que no era una práctica contra-hegemónica, estas acciones también dieron cuenta de una insuficiencia de los profesores, la escuela, en lo que se relaciona con la educación sexual de los alumnos, quienes buscaban en la web lo que no les habrían explicado en las clases.

Lo que debe importar en la observación de las prácticas contra-hegemónicas de los alumnos es que, a partir de la observación de ellas, los profesores (que no conocían Memoria Chilena) y los bibliotecarios (que sí lo conocían) no valoraron ni reconocieron que los alumnos posean los recursos necesarios para acceder a sitios “tan complejos” como Memoria Chilena, como señalaron en las entrevistas.

Los profesores y bibliotecarios señalaron una clausura en la configuración identitaria de los alumnos a partir de sus acciones; indicaron el fracaso como un elemento de cierre en su construcción de identidad. Lo anterior, les permitió indicar que los alumnos estaban incapacitados para acceder a los objetos simbólicos que les permitirían imaginarse como comunidad. En este caso, los profesores señalaron que los alumnos eran el otro excluido.

En este sentido, siguiendo a Augé (1988:46), los textos, sonidos e imágenes reproducidos y difundidos en Memoria Chilena actuaron en el establecimiento de relaciones y jerarquías al interior de este conjunto de sujetos. Ello aunque gran parte de los sujetos no conocían el referente objetivo, sino lo que simboliza.

El chat

Se puede determinar que el chat constituía una práctica contra-hegemónica; entre otras cosas, porque los alumnos rompían con el sentido común

y provocaban que los otros (los profesores, los bibliotecarios) se preguntaran cómo es posible que pasaran horas frente a la pantalla de los computadores, conversando con gente que no conocían o con sus compañeros de curso, creando o imaginando nuevas identidades, en contextos donde prima la ilusión de cercanía, cuando debieran estar estudiando o cumpliendo con sus deberes escolares.

Con relación al chat, un 57,1 por ciento de los estudiantes indicó que sí chatea. En este caso, no hubo mayor variación dependiendo de si asisten a RE o al TC, como tampoco por el sexo de los encuestados.

Una observación interesante es que los alumnos utilizaban indistintamente el ID de su dirección electrónica o un *nickname* en las salas de chat. Esta opción es la que se ofrece en sitios como www.latinchat.com, que es uno de los lugares que los estudiantes dijeron que visitaban. Así, sobre el porcentaje de alumnos que o chateaba o tenía casilla, sólo un 35,0 por ciento tenía casilla y chateaba. El porcentaje restante se habría conectado en los chat mediante la elección de un sobrenombre o nombre de pantalla.

Respecto al origen de las personas con quienes chateaban, algunos alumnos señalaron que no sabían de dónde eran, pero que suponían que eran chilenos; esta observación dio cuenta de las identificaciones efímeras que se producen en los chat. Cuando se les preguntó si había “algo” que les permitiera señalar de dónde eran con los que chateaban, los alumnos señalaron que a veces reconocían el origen de las personas con las cuales chatean porque, en algunos casos, se trataba de compañeros de liceo, de amigos o de familiares; es decir, de personas con las cuales se encontraban en situaciones físico-temporales, pero con las cuales también se encontraban en los chat. Otro elemento que les permitió determinar un posible origen y señalar que se trataba de chilenos, fue que reconocían algunas expresiones o *maneras de decir las cosas*.

Tomando en cuenta estos antecedentes, los alumnos señalaron que las personas con las que chateaban eran mayoritariamente chilenas, en un 76,3 por ciento de los casos; que vivían en Santiago, en un 64,5 por ciento; y que eran de otras comunas que no eran la del estudiante encuestado, en un 56,6 por ciento de los casos. Por otra parte, en un 50,7 por ciento de los casos se habría conectado con personas que podrían no haber sido chilenas.

Con respecto a la ubicación geográfica de las personas con las que chateaban, debido a que generalmente compartían la pertenencia a un terri-

torio físico, en limitadas ocasiones existía alguna posibilidad de un encuentro cara a cara; pero se producían algunas dificultades para que éstos se concretaran debido a que los estudiantes ficcionaban identidades en el chat, lo que se convertía en un impedimento para que se produjera un encuentro físico.

Los alumnos señalaron que creaban ficciones acerca de su edad, su aspecto físico y sus actividades estudiantiles o laborales; así, cuando se promovía la oportunidad de un encuentro y se daban cita con la otra persona en un espacio físico, se daban cuenta no tan sólo de que ellos habían constituido una identidad ficticia, sino que también el otro lo había hecho.

El chat se relaciona con lo que señala Castoriadis (1999:94) acerca de la imaginación. Para este autor, la imaginación permite la creación de cosas que antes no existían, la “creación de nuevas formas de ser”, lo que constituye una de las capacidades fundamentales de los sujetos, de su capacidad para constituir colectividades³⁸.

En el caso de los alumnos y los chat, mediante esta práctica se hizo visible su capacidad para construir comunidades en ámbitos virtuales. A menudo, ellos son caracterizados como controlados y vividos en tiempo presente, siempre expuestos a las miradas (Colectivo NTC 1996), organizados mediante una memoria inmediata, son espacios donde las fronteras no actúan como líneas demarcatorias y se vuelven extremadamente tenues, donde se construye un nuevo corpus social y relacional, caótico y fractal. Sin embargo, en esos ámbitos es donde aparecían las marcas afectivas y evocativas de momentos significativos para los alumnos.

En palabras del Colectivo NTC (1996:167), habitualmente Internet es narrada como una tecnología asociada a una “homogenización”, donde no importa si se trata de un texto, sonido o imagen, porque siempre será reproducido utilizando un lenguaje binario, una lista de 0 y de 1; pero los alumnos construían esta tecnología como una “heterogénea”, donde dejaban marcas visibles e investidas de valor emotivo.

38 El proceso de solidificación de los imaginarios, de la capacidad para imaginar, de acuerdo con Castoriadis (1999), se manifiesta bajo dos formas: las representaciones de los imaginarios, lo que permite que los sujetos se sientan identificados con lo que se representa; y un modelo de interpretación, el que se valida mediante la coacción o mediante acuerdos. La función de los imaginarios es entregar continuidad mediante la reproducción y repetición de las formas que regulan la vida de los sujetos.

Bajar o elaborar tareas

Se determinó otra práctica contra-hegemónica a partir de que los alumnos señalaron que a veces “bajaban tareas” y que otras veces las “elaboraban”. Esto dio cuenta de una insolvencia en el desempeño de los profesores en medios donde comparecen las TIC, porque no habían diseñado estrategias o habían llegado a acuerdos con los alumnos, a fin de promover otras utilidades de la tecnología. Los alumnos, por su parte, hicieron visible una práctica contra-hegemónica porque rompieron con lo que naturalmente, o con lo que el sentido común indica, se comprende por un buen desempeño escolar: un “buen alumno” no copia y pega, aunque en esta práctica el alumno demuestre su habilidad para buscar información en la web.

Los profesores señalaron que los alumnos no eran honestos y que no entendían el objetivo de las tareas; pero lo cierto es que los alumnos se aburrían y diseñaban estrategias para cumplir con las tareas escolares de manera más o menos efectiva.

El conflicto radicaba en que la revisión de los trabajos escolares, por parte de los profesores, sólo se enfocaba en descubrir si los alumnos bajaron o elaboraron. Los profesores no habían diseñado nuevas estrategias o planteado preguntas que requirieran una respuesta creativa por parte de los alumnos.

La pregunta que habría que hacer es si los estudiantes también “copian y pegan” los contenidos desde impresos; es decir, si obvian la fuente y el autor en el caso de los impresos, como ocurre en el caso de la información que obtienen desde la web. Debe haber una relación causal entre el hecho de que en la web circule gran cantidad de información sin autoría y que ésta se pierda en las prácticas de los alumnos relacionadas con sus estudios, cuando presentan los contenidos como propios.

Los desencuentros a partir de los relatos

Los bibliotecarios y profesores indicaron que los alumnos no utilizaban de manera adecuada la tecnología; es decir, no le confirieron valor ni a las acciones ni a las habilidades de los alumnos. Señalaron que los alumnos eran *precarios*.

Al respecto, se debe fijar la atención en que, cuando dijeron que eran *precarios*, los bibliotecarios y profesores también estaban indicando que el otro era uno deficiente, imperfecto, con defectos. Sin embargo, esa era una “narrativa, una realidad fabricada como cualquier otra”, parafraseando a Chambers (1994:47). Así, se debe tomar en cuenta que las acciones de los alumnos —chatear, visitar páginas prohibidas, “hacer cosas confidenciales” y visitar sitios con contenido sexual—, son las acciones mayoritarias de acuerdo con casi todas las encuestas sobre usos de Internet.

Cuando los narraron como *alumnos precarios*, los bibliotecarios y profesores también señalaron cómo percibían a los alumnos pobres y hablaban de lo que comprendían por *popular*. En este contexto, resulta pertinente citar a Hall (1984:103):

Lo esencial para la definición de la cultura popular son las relaciones que definen a la cultura popular en tensión continua (relación, influencia y antagonismo) con la cultura dominante. Es un concepto (...) que trata el dominio de las formas y actividades culturales [de los sistemas significantes realizados] como un campo que cambia constantemente (...) Las trata como proceso: el proceso por medio del cual algunas cosas se prefieren activamente con el fin de poder destronar otras.

De esta manera, cuando los alumnos construyeron su identidad en los liceos, aparecieron, fueron constituidos y narrados, como *sujetos populares*. Citando a Hall, se debe comprender que los alumnos fueron señalados como *sujetos populares* porque aparecieron como antagonistas y reacios a recibir la influencia del conocimiento oficial, como sujetos disminuidos en lo relacionado con sus habilidades y recursos, como también en sus capacidades y derechos a formar parte de una comunidad. Es decir, cuando los alumnos narraron sus identidades, también cuando fueron narrados en sus liceos, aparecieron como un otro excluido. Esta exclusión, que se produjo a partir de la negación de las identidades que los alumnos construían en sus liceos, podría ser leída como aquello que se disputa en las sociedades de la modernidad:

Las sociedades de la modernidad (...) están caracterizadas por la “diferencia”; están atravesadas por diferentes divisiones y antagonismos sociales

que producen una variedad de diferentes “posiciones de sujeto” —esto es, identidades— para los individuos³⁹ (Hall 1992:17).

En sus liceos, los alumnos fueron narrados como el perezoso, el que no va a llegar a ninguna parte, el que tiene una madre o un padre con muchos problemas. Cuando utilizaban el chat sucedía lo contrario. Así, se debe insistir en que el chat es una de las prácticas preferenciales de los alumnos; ellos lo señalaron como “algo moderno”, interactivo, que ocurre en tiempo real.

Los chat son obras colectivas y en permanente construcción. Si bien los chat se basan en un sistema de representación binaria —donde prima la simulación (la ilusión), en los chat también se imaginan identidades. Al respecto, se deben tomar en cuenta las prácticas de los alumnos en dichos ámbitos, a partir de su capacidad radical para imaginar: en ámbitos de simulación, los alumnos estaban demostrando su capacidad para crear y se imaginaban como comunidad.

En los chat, de acuerdo con lo que señalaron, los alumnos narraban otras identidades, se producía otra clausura imaginaria; parafraseando a Chambers (1994:47), los alumnos “se imaginan [imaginaban] íntegros, completos, poseedores de una identidad plena que no está ni abierta ni fragmentada”.

Entendido como práctica contra-hegemónica, el chat tiene otro valor. Desde el discurso hegemónico en torno a las TIC se señala que éstas descentran y desterritorializan los flujos de contenidos, que hacen estallar los límites físicos de los países, que uno de los objetivos de la PP es permitir que Chile acceda a la globalización⁴⁰.

En este contexto, los alumnos se opusieron al consenso. Se debe recordar que un 76,3 por ciento de los alumnos señaló que podía afirmar que chateaba con personas que son *chilenas*; y que un 64,5 por ciento pudo señalar que chateaba con personas que viven en Santiago. Cuando los alumnos señalaron que chateaban con chilenos que vivían en su ciudad, también estaban hablando de una comunidad simbólica, pero asociada a un territorio físico.

39 Traducción propia, del portugués.

40 Se puede discutir que se señale a la globalización como un fenómeno nuevo y no una de las características de la modernidad, pero no fue el objetivo de la tesis en la que se basa este texto.

Por su parte, cuando los bibliotecarios y profesores no reconocieron el valor de esta práctica contra-hegemónica, hicieron prevalecer el discurso hegemónico en torno a las TIC. Asimismo, al señalar que el alumno era el otro, el que no podía acceder al acervo de Memoria Chilena, produjeron una implosión en los límites elásticos de la Nación, porque ocasionaron una disminución violenta en su volumen cuando expulsaron a los alumnos, a las comunidades de alumnos que pudieron indicar que se habían comunicado con un/a chileno/a. Los alumnos, siguiendo a Hall (1992:50), habían señalado que reconocían que una cultura nacional es:

(...) un *discurso*, un modo de construir sentidos que influencia y organiza tanto nuestras acciones como la concepción que tenemos de nosotros mismos.⁴¹

Al respecto, se debe tomar en cuenta que uno de los objetivos de Memoria Chilena es, precisamente, crear una historia colectiva, un *nosotros*.

La relación entre Memoria Chilena y los chat

Existen similitudes entre las narraciones que se difunden en Memoria Chilena y las que los alumnos hacen circular en los chat. En primer lugar, ambas narraciones se desenvuelven en la web, un ámbito donde prima la ilusión. En segundo lugar, estas fábulas cumplen funciones similares, como se señala a partir de un ejemplo de Memoria Chilena⁴², que se comparará con lo que señalaron los alumnos acerca de los chat:

- 1539 Francisco Pizarro autoriza a Pedro de Valdivia para iniciar la conquista de Chile.
- 1540 Mayo. Pedro de Valdivia asume como Gobernador del Reino de Chile.
- 1541 12 de Febrero. Fundación de Santiago de Nueva Extremadura, nombre en honor del santo patrono de España y de la región en la península de donde era oriundo Pedro de Valdivia.

⁴¹ Traducción propia, del portugués.

⁴² Véase *Memoria Chilena*, s/f, "Cronología", en <http://www.memoriachilena.cl/mchilena01/cronologia/resultado.asp?pag=3>

- 1541 - 1810 Se difunden en Chile cuentos provenientes de Europa, así como mitos y leyendas que se funden con creencias indígenas.
- 1541 - 1810 Se masifica el adivinancero y refranero español en Chile.
- 1542 Establecimiento de la Orden de la Merced en Chile.
- Pedro de Valdivia extiende la conquista hacia los ríos Maule y Limarí.

Entre 1541 y 1544, también se constatan vacíos; entre ellos que, el 11 de septiembre de 1541, el cacique Michimalonko, junto con 8.000 hombres y aprovechando que Valdivia debió viajar a Lima, se levantó contra la ciudad de Santiago y la destruyó. Debido a lo anterior, la ciudad debió ser reconstruida.

En Memoria Chilena se exhibían los relatos que eran justos y se olvidaban los injustos, como la destrucción de Santiago. Tampoco se confrontaban visiones, no había relatos que se opusieran a estas narraciones o fábulas; así, se dejaba de lado que la memoria también implica un conflicto entre diferentes sujetos o instituciones por establecer qué fue lo que sucedió.

En ese sentido, los relatos del proyecto aspiraban a curar las heridas, reparaban e intentaban cumplir una función sanativa mediante la invención de una fábula (Deleuze, 1996), de un recuerdo que confiriera identidad colectiva. En ese recuerdo, Santiago no fue quemada ni destruida y las comunidades indígenas no tienen voz, así es que no se podrá saber su versión. Ese no es sólo un relato de lo real, sino también uno del deseo de lo real, aunque no compartamos los principios ni los intereses que la sustentan; y por cierto, esa es una de las funciones de las narraciones históricas, como lo indica White (1992:35):

Las narraciones históricas nos hablan a nosotros, nos llaman desde lejos (este lejos es la tierra de las formas) y nos exhiben la coherencia formal a la que aspiramos (...) nos revelan un mundo supuestamente finito, acabado, concluso, pero aún no disuelto, no desintegrado.

Por su parte, de acuerdo con lo que señalaron, en los chat los alumnos podían ser un estudiante universitario o alguien que estaba trabajando o no tenían problemas con su padre o su madre o eran mucho más altos o no tenían problemas de sobrepeso, entre otras fábulas. Estos relatos también cumplían una función sanativa y se enmarcaban en el deseo de lo real, como los que se ofrecían en Memoria Chilena; asimismo, las historias en las chat poseían una coherencia formal, la coherencia de la narra-

ción, mediante la cual los alumnos dotaban de significado a los acontecimientos de sus vidas.

Cuando los profesores y bibliotecarios señalaron que los alumnos no estaban preparados para conocer Memoria Chilena, se trató de una distorsión que no se puede explicar tan sólo a partir de las acciones que realizaban los alumnos, que son las que efectúa la mayoría de las personas que usan Internet, como ya se señaló. Tampoco se explicó a partir del sentido que los alumnos conferían a sus acciones o a las historias que narraban en los chat, que son similares a las de Memoria Chilena.

Los alumnos encuestados eran jóvenes incorporados en el sistema educacional, pero este sistema no reconocía sus capacidades y recursos para representar y establecer relaciones a partir de lo representado. De esta manera, tampoco les aseguraba ser incluidos en una relación horizontal con otros sujetos. Esto, a pesar de que los alumnos no sólo elaboraban y difundían relatos que los sanaban y restauraban, sino que también lo hacían con menos elementos narrativos que la Biblioteca Nacional. Se debiera realizar un registro de las historias mínimas que se producen en los chat, tomando en cuenta que se trata de una práctica habitual, como también por las narraciones que se producen en ámbitos virtuales.

Epílogo: estrategias para revertir algunas de estas faltas de equivalencia

Intentar revertir las asimetrías indicadas es un asunto complicado, porque este no es un escenario simple; no se trató tan sólo de una falta de ajuste en ámbitos de influencia reducida. En ese sentido, lo que se debe comprender es que la solución no se ubica tan sólo en la interfaz de los computadores, sino también en los contextos y en la definición de las políticas públicas. Sin embargo, se pueden plantear algunas estrategias. Lo anterior, tomando en cuenta lo que señalan Fitoussi y Rosanvallon (1997:75):

Las desigualdades son estructurales en el sentido de que, heredadas de un largo pasado, fueron interiorizadas por la sociedad. Esto no equivale a decir que sean legítimas.

Al respecto, se debe hacer énfasis en lo que indican ambos autores, acerca de la necesidad de comprender que las desigualdades son ilegíti-

mas, que no son naturales o que no deben ser naturalizadas. Esto quiere decir que la discriminación de los bibliotecarios y los profesores hacia los alumnos pobres no se justifica en ninguna circunstancia. No se puede aceptar como natural que se le diga a un joven que no puede utilizar Internet porque es una tecnología demasiado cara para alguien pobre como él, aunque la presencia de Internet sea novedosa. Este es un ejemplo de una situación donde se instalaron asimetrías de manera sistemática. Ahí nadie se distrajo y producto de su distracción dijo que el otro era un pobre o que se trataba de darles las herramientas básicas porque eran chicos que no iban a llegar a alguna parte, que fueron algunos de los comentarios que se recogieron en las entrevistas en las bibliotecas y en los liceos.

Si se tiene en claro lo señalado en el punto anterior, se puede fijar la atención en que el proyecto se publicitó en ámbitos semi-públicos. La publicitación en espacios públicos debiera:

- Enfatizar las redes públicas existentes: Red Enlaces y BiblioRedes.
- Visualizar la confrontación entre los sistemas co y posfigurativo en las salas de clases y bibliotecas; a partir de lo cual ofrecer herramientas, en el proyecto, para ayudar a revertir los conflictos entre ambos sistemas, como la inclusión de un chat en el sitio web, por ejemplo.

En conjunto con lo anterior, se podría proponer:

- Incorporar una noción de ciudadanía extendida en el diseño y creación de políticas sociales y proyectos de gobierno.
- Reconocer que la PP en TIC, en el caso de Memoria Chilena, también es una política identitaria.

La incorporación de una noción de ciudadanía extendida

La creación y reproducción de un acervo que permita que un sujeto se identifique como perteneciente a una comunidad, también debiera entregarle las herramientas o crear las situaciones para que devenga sujeto político. La difusión del acervo de la Biblioteca, en el marco de la PP en TIC,

debiera promover la aparición de sujetos políticos; en el caso que se estudió, de los alumnos entendidos como sujetos políticos.

En ese sentido se debieran dirigir los intentos por comprender la reproducción digital del acervo de la Biblioteca como algo laico, civil y terrenal; asimismo, por entender cuál debiera ser el valor social de que la Biblioteca Nacional abandone su sitio y que pueda ser recibida en un taller de computación, parafraseando a Benjamin.

Una aproximación al tema implica tomar en cuenta lo que indica López (1997:79) acerca de la existencia de tantos tipos de ciudadanía como de comunidades políticas; asimismo, la distinción entre *tipos* y *nociones*. Los primeros corresponden a las ciudadanías existentes, mientras que las últimas son las ciudadanías que se imaginan. De acuerdo con esta clasificación —siguiendo a López—, existen tipos de ciudadanos liberales, socialdemócratas, entre otros. La noción, por el contrario, está relacionada con cómo se imagina al ciudadano; por ejemplo, será diferente si se imagina un ciudadano bajo una óptica liberal que una comunitarista, por cuanto la primera no implica necesariamente la pertenencia a una comunidad, y sí lo hace la primera. En estos dos enfoques también se modifica la presencia del Estado y lo que se comprende que deben ser sus derechos y deberes hacia el conjunto de la sociedad.

La noción de ciudadanía implica un principio de igualdad que coexiste difícilmente con las desigualdades producto de las fuerzas del mercado (Marshall, 1965:129). La noción de ciudadanía implica un interés por alterar los patrones de inequidades sociales, porque permite establecer una superación de las distinciones sociales, estimulando la igualdad de oportunidades y la movilidad social, reconociendo las diferencias pero no las inequidades.

En esta concepción, el ciudadano que se imagina es uno con derechos que deben estar garantizados por el Estado, pero que también debe ser responsable hacia la comunidad política de la que es parte constituyente. Al respecto, Marshall (1965:123) indica que estos deberes requieren que los actos de los sujetos estén inspirados en un sentido de responsabilidad hacia el bienestar de la comunidad. En este contexto, el ciudadano imaginado es aquel que forma parte de una colectividad y debe ser pensado en función de las relaciones que establece con su contexto social, cultural e histórico.

Arendt (Passerin, 1994:144-145) señala que, los sujetos políticos no son naturalmente iguales sino que deben ser *equiparados* por la implementación de medidas externas a ellos. Una de estas medidas es la creación de un espacio público.

Desde esta óptica, la construcción de ciudadanía es un proceso de cambio y elaboración que se manifiesta y produce entre grupos de diferentes intereses y valores, los que también debieran ofrecer diferentes recursos para democratizar el poder en función de una redistribución equitativa de los recursos.

En el caso estudiado en la tesis, la cercanía de los alumnos al acervo de la Biblioteca Nacional estuvo condicionada por sus posibilidades de acceder y utilizar las TIC, pero también por la discriminación que realizaron sobre ellos tanto profesores como bibliotecarios. Al respecto, es interesante tomar en cuenta lo que señalan Calderón *et al.* (1993), cuando relacionan la noción de ciudadanía con una mayor equidad en el ejercicio de los derechos en cuanto al reconocimiento de otras identidades. El acceso y uso de las TIC estaría asociado, por el contrario, con una exclusión de los alumnos.

La falencia indicada en la PP se debe a que se implementan medidas para equiparar a los alumnos pobres, pero éstas no incluyen la creación de un espacio que involucre el descubrimiento del mundo compartido, de lo que se pone en común y que se distingue del que se ocupa individualmente, como de lo que adopta una forma adecuada para que aparezca en público (Arendt).

En la PP en TIC, como también en Memoria Chilena, se debiera incorporar una noción de “ciudadanía extendida”, tomando en cuenta lo que señalan Calderón *et al.* (1993:41-42):

Una cultura de ciudadanía extendida no se construye por decreto o por programa, sino que es el producto de un proceso abierto y de una continua resignificación de nuestra identidad.

En el momento en que se realizó el trabajo de terreno de la tesis, la representación social del conflicto en la PP por parte del Estado (las carencias en el acceso público a las TIC para sujetos en desigualdad de condiciones), no incorporaba una noción de equidad ni de diversidad en el ejercicio de los derechos de los sujetos. Estos derechos no sólo debieran implicar la oportunidad de acceder a *la herramienta del futuro*, Internet,

sino la posibilidad de que los alumnos logren cambios en el *presente*, de obtener resultados.

El hecho de que el Estado les otorgara a los alumnos la posibilidad de acceder a Internet, no era una condición suficiente para asegurar una educación integrada o el acceso y permanencia de los alumnos pobres en el sistema educacional superior; tampoco les aseguraba que en sus liceos no fueran construidos como el “otro negado” y que esto no se transformara en exclusión.

Se trata de no perder de vista que las estrategias que se diseñen deben estar enfocadas en que tanto los intermediarios de la PP en TIC, como sus beneficiarios aprendan el valor y la dignidad del otro, de que sean capaces de trabajar en torno a las similitudes en las diferencias y de restablecer las relaciones entre ellos. Asimismo, que no es lo mismo hablar de diferencias, malentendidos o faltas de ajuste que de inequidad, porque en el caso de los liceos que se estudiaron también, se trata de cómo las instituciones socializadoras reproducen las desigualdades. Esa es una situación espuria, con un origen estructural. Al respecto, se debe hacer hincapié en el carácter determinista del planteamiento que liga el acceso a Internet a una redistribución productiva y simbólica equitativa. Bajo esta óptica, buenas iniciativas, como lo son Memoria Chilena y promover el acceso a las TIC en los liceos municipalizados, debió permitir una mayor redistribución de los recursos del Estado; pero esta situación no se verificó.

El reconocimiento de que también se trata de una política identitaria

En el caso estudiado, la PP en TIC también es una política identitaria, no sólo porque actúa mediante una institución pública que se enmarca en el conjunto de instituciones que han contribuido a la conformación de la Nación; sino también porque el objetivo del proyecto es la reproducción digital y difusión de su acervo.

Anderson (1991:22-26) señala que las naciones pueden ser definidas como comunidades políticas imaginadas “inherentemente limitadas y soberanas”, e indica que sólo se puede señalar que existe una Nación cuando un conjunto considerable de sujetos imaginan que forman parte

de una. Una Nación es limitada porque posee fronteras, aunque elásticas; es soberana, porque el “concepto nació en una época en que la Ilustración y la Revolución” destruían la legitimidad del reino dinástico; y es imaginada porque supone superar las inequidades y desigualdades y siempre implica “un compañerismo profundo, horizontal”.

Grimson (2000:34-40) indica que si bien la Nación está articulada con la afectividad de los sujetos, también forma parte de una dimensión ideológica, de un sistema clasificatorio. La pertenencia a una Nación se relaciona con vivencias subjetivas, pero también con derechos de ciudadanía; este conjunto actúa en la conformación de un sistema de diferencias, mediante la “instrumentalización de políticas identitarias articuladas por diferentes mediadores”. Así, se establece un discurso homogenizador y diferenciador, de acuerdo con Grimson.

En el caso que se estudió, se trató de construcciones identitarias que debieran estar basadas en la igualdad o se debiera tratar de una “identidad comunal y colectiva que nos conduce hasta la tercera cuestión que abarca la identidad: la cuestión de la solidaridad” (Gilroy, 1998:71). Lo anterior, tomando en cuenta que las cuestiones primeras a las que se refiere este autor son la subjetividad y la intersubjetividad como elementos que actúan en las construcciones identitarias.

En este punto, se debiera discutir en torno a si los beneficiarios de la PP en TIC son (o no) ciudadanos “equiparados” —utilizando el concepto de Arendt— mediante el uso de Internet, si se desenvuelven en situaciones carentes de conflicto o donde éste se ve disminuido por el aumento de la comunicación; asimismo, si los beneficiarios de la PP en TIC son ciudadanos autónomos, libres, en una situación donde la conexión determina su grado de inclusión / exclusión social. También, acerca de si los alumnos son (o no) percibidos como un *nosotros* que está en situación de desigualdad, cuál es el espacio público donde aparece ese otro, si acaso se puede señalar que los alumnos son sujetos que forman parte de una colectividad.

Los resultados del trabajo en terreno que se realizó indicaron lo contrario, que no era aún posible señalar que las instituciones socializadoras y la PP en TIC habían tenido éxito, porque no habían logrado sus objetivos; entre ellos, y uno de los más importantes, impedir que los alumnos pobres continuaran siendo percibidos como un otro *fracasado* y disminuido.

Tomando en cuenta lo señalado, en los componentes de la PP en TIC se debiera promover el reconocimiento de un nosotros diverso, de la valoración de los diferentes grupos y recursos que se disputan una redistribución equitativa de los recursos del Estado. Esto implica tomar en cuenta lo que señala Chambers (1994:46):

La identidad se forma en el movimiento, se construye en el punto inestable donde las ‘inexpesables’ historias de la subjetividad se cruzan con las narrativas de la historia, de una cultura. En ese pasaje, y a través del sentido de lugar y pertenencia que allí construimos, nuestras historias individuales, nuestros impulsos y deseos inconscientes asumen siempre una forma contingente, en tránsito, que no tiene ni meta ni final. Este viaje, abierto e incompleto, entraña una constante fabulación, una invención, una construcción, en la que no hay una identidad fija ni un destino final.

El reconocimiento de que siempre se trata *fábulas en construcción*, debiera permitir que los intermediarios y los alumnos modifiquen estas narraciones a partir del reconocimiento de lo que tienen en común, como también valorar y comprender las acciones que difieren de las propias, a fin de impedir la identificación del otro con nociones como el *fracaso*.

En este contexto, se debe tomar en cuenta que las revisiones críticas a este tipo de iniciativas no apuntan a la disolución de las mismas, sino a dejar de manifiesto que existen, que existimos, quienes señalamos que queremos *más* en el momento de hablar del valor social de la reproducción digital, de iniciativas como Memoria Chilena o BiblioRedes, que son proyectos pioneros en América Latina, como lo fue Red Enlaces en su momento; o de qué es lo que comunica una institución pública cuando decide digitalizar su acervo y difundirlo en la web.

Referencias

Fuentes

- Araya, Juan (2003). “Portal para Chile y el mundo”, *El Mercurio*, D 19, en sección Cultura. Santiago de Chile, 31 de agosto.
- Área periodística de Memoria Chilena (2003). “Antecedentes”. Santiago, documento impreso preparado para la difusión en medios.

- Área periodística de Memoria Chilena (2003). “Sitios temáticos más visitados”. Santiago, documento impreso preparado para la difusión en medios.
- BiblioRedes: Abre tu mundo (s/f). “¿Qué es BiblioRedes?”. En: <<http://www.biblioredes.cl>>
- Biblioteca del Congreso Nacional (s/f). “Decreto 6234. Reglamento para la Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos”. En: <<http://www.bcn.cl/imag/pdf/indiceleyes/reglamentos/d/dbibliot.pdf>>
- Biblioteca del Congreso Nacional (s/f). “DFL 5200”. En: <<http://www.bcn.cl>>
- Biblioteca Nacional, s/f, “Datos estadísticos 2002”, en <<http://joplin.tdata.cl>> (No está disponible para su consulta en Internet).
- Centro de Estudios en Derecho Informático (s/f). “Ley no. 19.628”. En: <<http://www.cedi.uchile.cl/docs/Ley18733.pdf>>
- Centro de Investigación y Desarrollo para la Educación (2003). *Evaluación del impacto social de BiblioRedes: Abre tu mundo*. En: <<http://www.biblioredes.cl>>
- Colegio de Abogados (s/f). “Reglamento de la Ley Número 17.336, sobre propiedad intelectual”. En: <http://www.colegioabogados.org/normas/reglamentos/reg_propiedad_intelectual.html>
- Dirección de Presupuesto (s/f). “Evaluación de programas sociales”. En: <http://www.dipres.cl/control_gestion/publicaciones/Evaluacion_programas_sociales-Mexico.html>
- Dirección de Presupuesto (s/f). “Fondo concursable”. En: <http://www.dipres.cl/control_gestion/fondo_concursable/presentacion.pdf>
- Dirección de Presupuestos (s/f). “Balance de gestión integral, año 2000, de la Dibam”. En: <<http://www.dipres.cl>>
- Dirección de Presupuestos (s/f). “Balance de gestión integral, año 2001, de la Dibam”. En: <<http://www.dipres.cl>>
- Dirección de Presupuestos (s/f). “Balance de gestión integral, año 2002, de la Dibam”. En: <<http://www.dipres.cl>>
- El Mercurio* (2003). “Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos: Nuevo portal”. Santiago de Chile, 3 de septiembre. En: <<http://www.emol.cl>> (No está disponible para su consulta en Internet).

- El Mercurio* (2003). “Notas culturales”, C 12. Santiago de Chile, 1° de septiembre.
- La Tercera* (2003). “Lanzan 800 libros nacionales para leer por Internet”, sección Cultura, p. 37. Santiago de Chile, 2 de septiembre.
- Lagos Lira, Claudia (2003). “Publicidad en los medios. Privilegio para unos pocos”, reportaje en *Revista Rocinante*, año 6, no. 61. Santiago, noviembre.
- Library of Congress, s/f. “Marc Standards”. En
<<http://www.loc.gov/marc/>>
- Marín C., Pablo (2000). “‘Bibliotecas y museos son un lugar de encuentro’, entrevista a Clara Budnik”, en *Revista Educación*, no. 276, Ministerio de Educación. Santiago de Chile, julio, s/p. En:
<<http://www.mineduc.cl/revista/anteriores/julio00/>>
- Ministerio de Educación (2002). “Resultados del Simce”. En:
<http://www.simce.cl/doc/informe_result_2001_2medio.pdf>
- Ministerio de Educación (s/f). “¿Qué es el Simce?”. En:
<<http://www.simce.cl/paginas/presentacion.htm>>
- Ministerio de Educación (s/f). “Debutó portal de la Biblioteca Nacional”, sección Noticias. En:
<<http://www.mineduc.cl/noticias/secs2000/11/N20001108164035570.html>> (No está disponible para su consulta en Internet).
- Red Enlaces (s/f). “Datos del Universo de Establecimientos Subvencionados a Nivel Nacional”. En: <<http://www.redenlaces.cl>>

Sitios web

- Biblioteca Nacional. “Memoria Chilena”.
En: <<http://www.memoriachilena.cl>>

Libros

- Adorno, Theodor (2001). *Sobre Walter Benjamin*. Madrid, Cátedra.
- Anderson, Benedict (2000). *Comunidades imaginadas*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.
- Apple, Michael (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós.
- Arendt, Hanna (2003). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

- Aronowitz, Stanley y Henry Giroux (1993). *Education still under siege*, editado por Henry Giroux y Paulo Freire. Westport, CT, Bergin & Garvey.
- Arredondo, Miguel Ángel; Ramiro Catalán, Jorge Montesinos y Sebastián Monsalve (2001). “Aproximación etnográfica a la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación en dos escuelas rurales del centro sur de Chile”. En *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe*, editado por Marcelo Bonilla y Gilles Cliche. Ecuador, FLACSO.
- Augé, Marc (1996). *Dios como objeto*. Barcelona, Gedisa.
- Augé, Marc (2004) *¿Por qué vivimos juntos? Para una antropología de los fines*. Barcelona, Gedisa.
- Barthes, Roland (1990). *La aventura semiológica*. Barcelona, Paidós.
- Barthes, Roland (1994). *Mitologías*. Madrid, Editorial Siglo XXI.
- Benjamin, Walter (1998). “Sobre algunos temas en Baudelaire”, en *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*. Madrid, Taurus.
- Benjamin, Walter (2003). *El arte en la era de su reproductibilidad técnica*. México D.F., Itaca.
- Benjamin, Walter (2004). “Pequeña historia de la fotografía”. En *Sobre la fotografía. Walter Benjamin*. Valencia, Pre-textos.
- Bourdieu, Pierre (1980). *El sentido práctico*. Barcelona, Gedisa.
- Breton, Philippe (2000). *La utopía de la comunicación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Burdea, Grigore y Philippe Coiffet (1996). *Tecnologías de la realidad virtual*. Barcelona, Paidós.
- Calderón, Fernando; Martín Hopenhayn y Ernesto Ottone (1993). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad. Las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. Documento de trabajo No. 21. Santiago, CEPAL.
- Castoriadis, Cornelius (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Castoriadis, Cornelius (2000). *Ciudadanos sin brújula*. México D. F., Ediciones Coyoacán.
- Chambers, Ian (1994). *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Clifford, James (1995). “Sobre la recolección de arte y cultura”. En *Dilemas de la Cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva*

- posmoderna*. Barcelona, Gedisa.
- Colectivo NTC (1996). “Espaço, territorio, espaço virtual”; en *Pensar pulsar. Cultura comunicacional, tecnologías, velocidades*. Sao Paulo, Edições NTC.
- Comisión Presidencial “Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación” (1999). *Chile: Hacia la Sociedad de la Información*. Santiago.
- Corominas, Joan (1997). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos.
- Cortázar, Julio (1980). “Carta a una señorita en París”. En: *El perseguidor y otros relatos*. Barcelona, Bruguera.
- Curran, James (1998). “El nuevo revisionismo en la investigación de la comunicación de masas: una nueva valoración”. Cuadernos de Información y Comunicación No. 3, Universidad Complutense de Madrid.
- Deleuze, Gilles (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona, Anagrama.
- Elder, Charles D. y Roger W. Cobb (1996). “Formación de la agenda. El caso de las políticas de los ancianos”. En *Problemas Públicos y agenda de gobierno*. México DF, Miguel Angel Porrúa.
- Fitoussi, Jean-Paul y Pierre Rosanvallon (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.
- Foucault, Michel (2001). *Las palabras y las cosas*. Madrid, Siglo XXI.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Gilroy, Paul (1998). “Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad”. En James Curran, David Morley y Valerie Walkerdine, *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry A., Roger I. Simon y Paulo Freire (1989). *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Granby, MA, Bergin & Garvey.
- Grimson, Alejandro (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Colombia, Norma.
- Grimson, Alejandro y Mirta Varela (1999). *Audiencias, cultura y poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- Habermas, Jürgen (1997). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona, Gustavo Gili.

- Hall, Stuart (1981). "La cultura, los medios de comunicación y el 'efecto ideológico'". En James Curran y otros (comp.), *Sociedad y comunicación de masas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Hall, Stuart (1984). "Notas sobre la desconstrucción de lo popular". En *Historia popular y teoría socialista*, editado por Raphael Samuel. Barcelona, Grijalbo.
- Hall, Stuart (1991). "Encoding-decoding". En *Culture, Media, Language: Working Papers In Cultural Studies, 1972-79*. New York, Routledge.
- Hall, Stuart (1992). *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Hall, Stuart (1998). "Significado, representación e ideología: Althusser y los debates postestructuralistas". En *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad del posmodernismo*, compilado por James Curran et al. Barcelona, Paidós.
- Hall, Stuart (2000). "The work of representation". En *Representation. Cultural representations and signifying practices*, editado por Stuart Hall. Londres, Sage Publications.
- Hepk, Pedro y Lucio Rehbien (1996). "Demandas que surgen de la producción y uso de materiales e introducción de nuevas tecnologías". En *Nuevas formas de aprender y enseñar*, editado por UNESCO. Santiago de Chile, UNESCO.
- Lahera, Eugenio (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.
- Lidchi, Henrietta (2000). "The poetics and the politics of exhibiting other cultures". En *Representation. Cultural representations and signifying practices*, editado por Stuart Hall. Londres, Sage Publications.
- López, Sinesio (1997). *Ciudadanos reales e imaginarios*. Lima, IDS - Instituto de Diálogo y Propuestas.
- Lull, James (1995). *Medios, comunicación, cultura*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Marshall, T.H. (1965). *Class, citizenship and social development*. EE UU, Anchor Books.
- Martínez, Javier y Margarita Palacios (1996). *Informe sobre la decencia*. Santiago, Ediciones SUR.
- Mead, Margaret (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona, Gedisa.

- Morley, David (1996). *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Orrego, Claudio y Rodrigo Araya (2002). *Internet en Chile: una oportunidad para la participación ciudadana*, en Temas de Desarrollo Sustentable No. 7. Santiago, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Passerin, Maurizio (1994). *The political Philosophy of Hanna Arendt*. New York, Routledge.
- Peri Rossi, Cristina (1995). *La nave de los locos*. Barcelona, Seix Barral.
- Reguillo, Rossana (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Editorial Norma.
- Scholem, Gershom (1998). *Walter Benjamin y su ángel*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Sodré, Muniz (2002). *Antropológica do espelho*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Virilio, Paul (1997). *Cibermundo. La política de lo peor. Conversación con Phillipe Petit*. Santiago, Dolmen.
- Weigel, Sigrid (1999). *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin*. Argentina, Paidós.
- White, Hayden (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, relato y representación histórica*. Barcelona, Paidós.
- White, Hayden (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Barcelona, Paidós.
- Williams, Raymond (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona, Paidós.
- Witte, Bernd (2002). *Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona, Gedisa.

Libros y artículos en la web

- Barthes, Roland (1964). “Semántica del objeto”. Conferencia pronunciada en septiembre de 1964, en la Fundación Cini, en Venecia, dentro del marco de un coloquio acerca de “El arte y la cultura en la civilización contemporánea”. Publicado en el volumen *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*, preparado por Piero Nardi. Sansoni, Florencia, 1966. En: <<http://www.nombrefalso.com.ar/apunte.php?id=9>>
- Catalán, Gonzalo y Bernardo Jorquera (1995). “Biblioteca Nacional de Chile”, en *Historia de las Bibliotecas Nacionales de Iberoamérica*. México: ABINIA / Universidad Nacional Autónoma de México,

- pp.133-160. En: <<http://www.memoriachilena.cl>>
- Eco, Umberto (1996). "From Internet to Gutenberg'. A lecture presented by Umberto Eco at The Italian Academy for Advanced Studies in America", s/p. En: <<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>>
- Schadlich Sch., Ursula (1994). "Colección, conservación y difusión de periódicos de la Biblioteca Nacional de Chile". En: <<http://www.ifla.org/IV/ifla60/60-schu.htm>>
- Wolf, Alecia (1998). "Exposing the Great Equalizer: Demythologizing Internet Equity". En *Cyberghetto or Cybertopia? Race, Class, and Gender on the Internet*, editado por Bosah Ebo. Westport, CT: Praeger Publishers. En: <<http://www.questia.com>>

Bibliografía

(Textos utilizados, pero no citados)

Fuentes

- Biblioteca del Congreso Nacional (s/f). "Decreto 6234. Reglamento para la Dirección General de Bibliotecas, Archivos y Museos". En: <<http://www.bcn.cl/imag/pdf/indiceleyes/reglamentos/d/dbibliot.pdf>>
- Centro de Estudios en Derecho Informático (s/f). "Ley no. 19.628". En: <<http://www.cedi.uchile.cl/docs/Ley18733.pdf>>
- Colegio de Abogados (s/f). "Reglamento de la Ley Número 17.336, sobre propiedad intelectual". En: <http://www.colegioabogados.org/normas/reglamentos/reg_propiedad_intelectual.html>
- Comisión Bicentenario (s/f). "Proyectos". En: <<http://www.bicentenario.cl>> (No está disponible para su consulta en Internet).
- Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. "Propiedad intelectual". En: <http://joplin.tdata.cl/dibam/dibam/html/otras/prop_intel.html> (No está disponible para su consulta en Internet).
- Dirección de Compras y Contratación Pública, ChileCompra (s/f). "Información corporativa". En: <<http://www.chilecompra.cl>>
- El Mostrador* (2003). "Memoria Chilena' tiene más de 140 mil páginas digitalizadas", 3 de septiembre. En: <http://www2.elmostrador.cl/modulos/noticias/constructor/noticia.asp?id_noticia=98443>

(No está disponible para su consulta en Internet).

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Chile (1999). “Demografía y Comportamiento de los usuarios Chilenos en Internet”. Santiago: Universidad de Chile. En: <http://www.sociedaddigital.org/esp/publi/Demografia_GeoYSociologiaDeLaRed/Demografia_de_la_Red.htm> (No está disponible para su consulta en Internet).

Instituto de Estudios Mediales, Universidad Católica de Chile (2004). “Síntesis de resultados WIP Chile 2004”. En <http://www.wipchile.cl/sep2004/WIP2004_SINTESIS_23SEP2004.pdf>

Instituto de Sociología de la Universidad Católica de Chile, equipo TIC-ISUC (2001). “Tecnologías, Redes, Sujetos: Una propuesta de exploración en torno a los Usos de las TIC en la Sociedad de la Información. El caso de Chile. El caso de las nuevas generaciones”. Santiago: Universidad Católica. En: <<http://www.puc.cl/sociologia/pdf/redes.pdf>>

Jéldrez, Alexis (2003). “Técnicas fundamentales: Manual para aprovechar el portal de la cultura”, *El Mercurio*, A 15. Santiago de Chile, 21 de septiembre.

La Cuarta (2003). “Toda la papa histórica en Memoria Chilena”. Santiago de Chile, 3 de septiembre. En: <<http://www.lacuarta.cl>> (No está disponible para su consulta en Internet).

Subsecretaría de Telecomunicaciones (s/f). “Política de Acceso Universal a la Sociedad de la Información”. En: <<http://www.subtel.cl>>

Libros

Aguilar Villanueva, Luis (1996). “Estudio introductorio”. En *Problemas Públicos y agenda de gobierno*. México DF, Miguel Angel Porrúa.

Augé, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1987). *Cosas dichas*. Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.

De Certeau, Michel (1984). *The practice of everyday life*. Berkeley, University of California Press.

- Gubern, Rosana (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Paidós.
- Kanpol, Barry (1999). *Critical Pedagogy: An Introduction*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Mattelart, Armand y Erick Neveu (2002). *Los Cultural Studies: Hacia una domesticación del pensamiento salvaje*. Buenos Aires, Ediciones de Periodismo y Comunicación
- Nunberg, Geoffrey, editor (1998). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona, Paidós.
- O'Sullivan *et al.* (1995). *Conceptos clave en comunicación y estudios culturales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Radley, Alan (2000). "Artefactos, memoria y sentido del pasado". En *Memoria compartida: la naturaleza social del recuerdo y del olvido*, editado por David Middleton y Derek Edwards. Barcelona, Paidós.
- Richards, Howard (1985). *La evaluación de la acción cultural. Estudio evaluativo del Programa Padres e Hijos (PPH)*. Santiago, CIDE.
- Serres, Michel (1994). *Atlas*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Signorelli, Amalia (1999). *Antropología urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Sunkel, Guillermo (2000). *Concentración de los medios de comunicación*. Santiago: LOM.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Thompson, John (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Williams, Raymond (2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- Wolton, Dominique (2000a). *Sobrevivir a Internet*. Barcelona: Gedisa.
- Wolton, Dominique (2000b). *Internet y después qué?* Barcelona: Gedisa.
- Artículos en la web**
- Hall, Stuart (1994). "Estudios Culturales: dos paradigmas", publicado en *Revista Cauzas y Azares*, no.1. Lima, s/p. En: <<http://www.cholonautas.edu.pe/biblioteca2.php?palabra=Estudios%20culturales>>
- Silva Castro, Raúl (1957). "Los primeros años de la Biblioteca Nacional"; en *Revista de Historia de América*, no. 40. México DF: Editorial Cultura.
- Thompson, John B. (1991). "La comunicación masiva y la cultura moderna. Contribución a una teoría crítica de la ideología". *Revista Versión*. México: Estudios de comunicación y política, no. 1,

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, s/p. En: <<http://www.nombrefalso.com.ar/materias/apuntes/html/thompson.html>>

Villasante, Tomás (1996). "Socio-praxis para la liberación", *Revista Diálogos, Educación y Formación de Personas Adultas*, año 2, Vol. 3, no. 8, s/p. Barcelona. En: <<http://www.campus-oei.org/na4009.htm>> (No está disponible para su consulta en Internet).