

De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación DIY de Fans y *Makers* mexicanos

*From literacy to new literacies: learning
and DIY participation of Mexican Fans
and Makers*

JOSÉ MANUEL CORONA RODRÍGUEZ¹

<https://orcid.org/0000-0001-7394-5230>

El incremento de la capacidad participativa de las audiencias ha transformado las experiencias de aprendizaje extraescolar. En este contexto se realiza un análisis etnográfico online y offline de las prácticas de participación de comunidades de fans y *makers* a través de las estrategias colectivas que desarrollan para la creación de mensajes y contenidos mediáticos. Los hallazgos revelan la emergencia de nuevos alfabetismos transmediales basados en una ética *Do It Yourself*.

PALABRAS CLAVE: Alfabetismo transmedia, cultura participativa, aprendizaje, fans, cultura *maker*.

The increase in the participative capacity of the audiences has transformed the out-of-school learning experiences. In this context, an online and offline ethnographic analysis of the participation practices of fan and maker communities is carried out, through the collective strategies they develop for the creation of messages and media content. The findings reveal the emergence of new transmedia literacies based on a Do It Yourself ethos.

KEY WORDS: Transmedia literacy, participatory culture, learning, fans, maker culture.

¹ Universidad de Guadalajara, México.

Correo electrónico: joma_corona@hotmail.com

Fecha de recepción: 15/12/17. Aceptación: 22/05/18. Publicado: 15/08/18.

INTRODUCCIÓN

La comunicación y la educación son dos dimensiones de lo social dependientes e inseparables entre sí. En este documento se aborda este vínculo a partir de los procesos de comunicación concretados en la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), la cultura participativa (Jenkins, 2009) y los procesos de aprendizaje que ocurren en entornos distintos a la escuela. El objetivo principal de este artículo es describir la relación que tienen las prácticas de participación de miembros de dos comunidades de práctica (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) con la producción de información y en la generación de aprendizajes significativos, detonados a partir de intereses colectivos relacionados a discursos mediáticos (Movimiento *Maker*) y narrativas transmediáticas (*Fandom* de *Star Wars*).

El supuesto general desde el que se parte es que las comunidades de Fans y Makers, a través sus prácticas participativas, están produciendo experiencias significativas mediante la puesta en operación de procesos de aprendizaje basados en la experiencia, el ocio, el ensayo colectivo, la curación informativa, la colaboración comunitaria y la autoevaluación.

Como resultado de este trabajo se propone el uso del concepto *alfabetismos transmediales* para describir las experiencias de aprendizaje que se producen en la cultura a través de las prácticas de participación, *concretadas* (habitualmente) en redes de colaboración basadas en intereses y experiencias compartidas (que tienen un anclaje local, pero son resultado de tendencias globales). Estos alfabetismos se entienden como una alternativa ulterior a la noción de alfabetización, al incluir en su proceso lo que ocurre más allá de las lógicas instruccionales y de planeación formativa, y se preocupan por saber cómo es que la cultura mediatizada influye a las personas, y viceversa.

Mientras que la alfabetización (incluida la mediática) se entiende como un proceso de enseñanza-aprendizaje formal e intencionado, los alfabetismos ocurren de forma inesperada como resultado de prácticas sociales y culturales que pueden (o no) detonar aprendizajes significativos, razón por la cual este trabajo asume la necesidad de pensar lo educativo desde las culturas de la participación más allá de los entornos formales de la enseñanza. Desde aquí se asume que la condición

comunicacional contemporánea (Orozco, 2011) se ha vuelto el entorno a través del cual cruzan la gran mayoría de las experiencias sociales y culturales de la actualidad, y en donde las convergencias tecnológicas y culturales están marcando cada vez más los tipos de interacción y sociabilidad que dominan el horizonte de las sociedades.

LA PARTICIPACIÓN:

UNA NUEVA CULTURA EDUCATIVA

Desde una perspectiva sociocultural que reconozca la importancia de lo comunicacional en la sociedad, es necesario pensar la participación como una forma de poner en ejercicio la agencia de los sujetos a través de la producción de contenidos y significados. En este sentido la participación es una posibilidad de que los sujetos produzcan contenidos y dispongan de espacios y procedimientos para circularlos y compartirlos, esto como una alternativa real a las lógicas de producción de los medios de masas basados en la transmisión unidireccional y a gran escala.

El tema de la participación se ha vuelto relevante desde muchas dimensiones. En un esfuerzo por hacer evidente esta importancia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005) ha planteado los criterios para facilitar y propiciar la participación a partir de los accesos a las nuevas tecnologías. Desde esta perspectiva se entiende a la participación como un proceso democratizador que vendría a coadyuvar a la construcción de sociedades del conocimiento, situación que sigue siendo un escenario ideal y aspiracional.

Según Jenkins (2008) la cultura de la participación cambia el foco de la acción individual al involucramiento de la comunidad en la producción de información y significados compartidos. Esto es posible gracias a que se pasa de un escenario comunicativo en donde unos pocos producen y muchos consumen a uno en donde el consumo y la producción se desdibujan y es posible (aunque ocurre en casos muy específicos como las comunidades aquí investigadas) asumir roles más activos y comprometidos para producir y circular la información.

La complejidad para investigar las culturas de la participación implica analizar los espacios y dinámicas cotidianas en donde ocurre la agencia y considerar como valor fundamental la distinción entre parti-

cipar en los medios y participar a través de los medios. No perderse en esta diferencia es indispensable para reconocer el papel que han tenido la cultura popular y los discursos mediáticos para facilitar puntos de acceso y encuentro para los participantes, ya sea por la voluntad y deseo de compartir juguetes, descargar música, jugar en línea, producir disfraces y software, ver películas, recordar el pasado, remezclar videos o involucrarse en causas altruistas, los fans y los *makers* participan y se exponen constantemente a una amplia variedad de expresiones, ideas y prácticas que trascienden el origen inicial de su interés para agruparse.

Pasar del consumo a la producción implica entonces asumir una reconfiguración en las maneras en que los procesos de comunicación se construyen, diseminan y observan. La autocomunicación de masas (Castells, 2010) es un ejemplo claro de esta reconfiguración en donde los roles de los consumidores y productores se desdibujan. Teniendo esto como marco de referencia, son dos aspectos fundamentales los que alientan y permiten con mayor intensidad y diversidad la participación de los sujetos en los procesos comunicativos y culturales: primero, la posibilidad (basada en la digitalización, interactividad, hipertextualidad y programabilidad) de que los consumidores pasen a ser también productores de sus propios contenidos; segundo, las tecnologías digitales para el trabajo en red facilitan que las personas se agrupen y colaboren en comunidades para desarrollar una extensa variedad de actividades (Jenkins, 2008).

Comunidad de Fans y Movimiento Maker

Cuando de culturas de la participación se trata las comunidades de fans son sujetos de investigación ideales porque sus acciones trascienden el consumo a través del valor agregado que ofrecen a las franquicias y a las narrativas al crear remixes, parodias, *recaps*, reseñas, finales alternativos y diseminar múltiples textualidades a través de las redes de comunicación (Jenkins, Ford, & Green, 2013). La participación de los fans no es un fenómeno nuevo, sin embargo, en el entorno de comunicación transmedial sus tipos de involucramiento se han complejizado y acaso multiplicado en formas algunas veces inesperadas.

Las implicaciones culturales, económicas y sociales que han tenido los fans han sido ampliamente estudiadas desde distintos paradigmas

y puntos de vista. Los trabajos de Booth (2010), Borda (2011), Hills (2002), Jenkins (1993), Linden y Linden (2017), Proctor (2013), Roig (2011) y Scolari y Establés (2017) son constancia de estas miradas y de las múltiples posibilidades teóricas y metodológicas para investigarlos. Analizar las actividades de los fans es una oportunidad para seguir pensando su rol (como un tipo de audiencia activa, creativa, creadora y comprometida) a la luz de la cultura de la participación, en donde el flujo de contenidos comunicativos atraviesa distintos lugares e influye en ámbitos inesperados de la vida social.

Por otra parte, el movimiento maker opera a partir de tres verbos generales: hacer, crear y cambiar, y promueve directamente el DIY (*Do It Yourself* o Hágalo usted mismo). Maker es un término popularizado por Dougherty en 2005 que designa la facultad de las personas para crear o modificar cosas a partir de la colaboración y el autoaprendizaje (Libow & Stager, 2013). Se busca, a través de la creación y organización de comunidades de makers, que cada individuo pueda tener acceso a las herramientas y a las posibilidades técnicas para diseñar, crear y manufacturar sus propios productos, artefactos y tecnologías.

Las comunidades makers promueven una filosofía que alienta el empoderamiento a través de la innovación y el conocimiento abierto, de tal manera que los adeptos puedan recrear productos y hacer realidad sus ideas y proyectos sin recurrir a grandes inversiones. Los participantes buscan ser innovadores y compartir qué, cómo y por qué crean o modifican. En este sentido este movimiento da cuenta de una de las tendencias que está redefiniendo la relación de la sociedad con la tecnología: las innovaciones tecnológicas (y, por extensión, comunicativas) ya no son exclusivas de fabricantes y compañías multinacionales.

EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

El creciente uso de las tecnologías de la información y de las redes sociodigitales ha puesto a los investigadores ante el desafío de crear conceptos que puedan explicar, sintetizar y volver accesibles las transformaciones que están ocurriendo en materia educomunicativa.

Desde el inicio de este siglo se ha visto irrumpir en el escenario de la investigación a los nativos digitales (Prensky, 2001), el impulso a una

filosofía edupunk (Piscitelli, Gruffat, & Binder, 2012), el conectivismo (Siemens, 2007), el aprendizaje invisible (Cobo & Moravec, 2011), el aprendizaje móvil (Artopoulos, 2011), la educación expandida (ZEMOS 98, 2012), la pedagogía de la interactividad (Aparici & Silva, 2012), el aprendizaje difuso (Fernández Enguita, 2013), el aprendizaje creativo (Sefton-Green, Thomson, & Bresler, 2011), la posuniversidad (Piscitelli, Adaime, & Binder, 2010), la *Knowmad Society* (Moravec, 2013) y la paragogía (Corneli & Danoff, 2011) entre muchos otros.

Cada uno de estos conceptos, con diferentes resultados y alcances, ha intentado hacer evidente alguna de las muchas dimensiones de la estructura tradicional de la educación escolar, misma que se ha visto frecuentemente cuestionada o transformada por los nuevos medios, las redes, las comunidades y las tecnologías digitales, poniendo el énfasis en cierta dimensión particular del cambio o en alguna de las potencialidades por venir.

Independientemente de cuál concepto o perspectiva se elija para problematizar los cambios, es innegable que las transformaciones van más allá de las tecnologías y para darle continuidad a las reflexiones hace falta una postura crítica que permita revisar lo que sabemos y lo que deseamos. Este constante esfuerzo por nombrar, visibilizar y caracterizar las formas alternativas de lo educativo no es nuevo.

Basta con recordar las aportaciones conceptuales y teóricas de Freire (1968), Gardner (2005), Illich (1971), Papert (1993) y Vygotsky (1995), que intentaron a su manera entender el aprendizaje y la educación desde una perspectiva que reconoce lo sociocultural, perspectivas que no pueden ni deben pasar desapercibidas, puesto que han sido fundamentales para que se reconozca la pertinencia de una mirada centrada en los procesos culturales de la educación. Algunas de las propuestas más novedosas para nombrar el complejo panorama actual de lo educativo toman como referencia las aportaciones de estos padres fundadores, y la propuesta de los *alfabetismos transmediales* no está exenta.

Lo que está de manifiesto (más allá de la forma en que se nombran los cambios o los escenarios de los mismos) es la certeza de que los procesos educativos, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, no pueden pensarse solo en términos de la escolarización. En este sentido, el trabajo de Martín-Barbero (2009) es pieza clave, puesto que caracteriza

el entorno educacional como difuso –en el sentido de que “recubre y entremezcla saberes múltiples y formas diversas de aprender” (p. 2)– y descentrado –a partir de “la pérdida de legitimidad en relación al ejercicio del poder y transmisión del saber centrado en la escritura o en el libro de texto” (p. 2)–. Estas dos características actuales de lo educativo obligan a reflexionar lo escolar a partir de las transformaciones paulatinas entre la cultura letrada, la cultura oral, lo audiovisual y lo digital como consecuencia del desafío que la comunicación actual y la cultura popular plantean al sistema educativo en su conjunto.

La condición *difusa y descentrada* de lo educativo supone una dimensión que ha resultado de la mediación tecnológica del conocimiento en la producción social. En este sentido Martín-Barbero (2009) sugiere que la tecnología remite no solamente a los aparatos y dispositivos a nuestro alcance sino especialmente a nuevos modos de percepción y de lenguaje que dan como resultado otras sensibilidades, escrituras y lecturas del mundo. Estas otras sensibilidades se concretan de diferentes formas en los colectivos y comunidades según sus competencias, finalidades y posibilidades comunicativas y visibilizan intereses y formas de hacer (De Certeau, 2000) que hasta hace no mucho tiempo estaban vedadas o eran mal vistas.

Cuando lo escolar pierde su centro (de legitimación y funcionamiento), la transformación educativa atraviesa fundamentalmente los modos de circulación del saber y permite un reconocimiento lento, pero constante, de las múltiples manifestaciones y experiencias en que se producen aprendizajes significativos. En esencia, estas formas difusas y descentradas de vivir las prácticas educativas constituyen el núcleo de lo que está cambiando en la experiencia educativa y su vínculo con la comunicación.

De la Alfabetización a los Alfabetismos

Una de las conceptualizaciones más usadas para describir el vínculo entre la comunicación y la educación ha sido, sin lugar a dudas, el enfoque desarrollado por la *alfabetización mediática*. Dicho enfoque lleva varias décadas de desarrollo y ha logrado algunas victorias, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento de una postura crítica frente a los medios, sus mensajes y los discursos predominantes.

La conceptualización que ofrece la UNESCO es prueba de lo anterior, definiendo a la alfabetización mediática a partir de dos propiedades fundamentales: la primera orientada al reconocimiento de que los medios de comunicación se constituyen a través de textualidades diversas, en forma de mensajes sonoros, imágenes fijas, en movimiento o textos escritos que circulan a través de una amplia variedad de tecnologías mediáticas y que se necesitan ciertas competencias y habilidades para descifrarlos, comprenderlos y participar en y a través de ellos; y segundo, que este tipo de alfabetización permite que las personas construyan conocimientos acerca de los medios de comunicación utilizados en su sociedad, sobre el modo en que operan, sobre las formas de funcionamiento de ciertas herramientas y sobre su cultura, conocimientos que facilitarían el uso de estos medios para comunicarse con otros y producir mensajes propios, críticos y de beneficio social (UNESCO, 2005).

El concepto de alfabetización mediática da cuenta de un fenómeno multifacético que, si bien es observable, es difícilmente cuantificable. Por esta razón es necesaria la construcción de una configuración conceptual que acompañe a este término, asumiéndolo como un proceso que remite a la construcción y apropiación de saberes o habilidades que producen experiencias distintas según la cultura en que se originen.

Este reconocimiento de las múltiples modalidades de la alfabetización implica un proceso que se define por la planificación y la voluntad explícita de enseñar, pero este proceso encuentra sentido solo si se acepta que la alfabetización (a leer y escribir esencialmente) se ha ido reemplazando irremediabilmente por otras conceptualizaciones capaces de dar cuenta del estado actual del vínculo educación-comunicación-tecnologías (Gee, 2015). Esta transformación implica superar la idea de la alfabetización como un proceso escolarizado, planificado e institucional, para darle cabida a un proceso en donde las prácticas sociales y culturales definen los tipos de aprendizajes que se están dando en los ambientes extra, supra, y transescolares.

Autores como Lankshear y Knobel (2006) han propuesto pasar de la alfabetización a los alfabetismos porque es a través de estos que es posible reconocer la complejidad de las prácticas culturales que propician aprendizajes más allá de si son planificados o verificables. En

este sentido el alfabetismo debe ser entendido como una práctica social que no depende de condicionamientos formales o planificados sino de la acción cotidiana de sujetos (usualmente integrados colectivamente) movidos por sus propios intereses, deseos y posibilidades.

Tomando como base lo anterior se propone transitar de la alfabetización (basada en la enseñanza planificada para leer y escribir) mediática (centrada en la intervención crítica de contenidos mediáticos), a reconocer que los alfabetismos (como prácticas sociales ancladas en la cultura) transmediales (posibilitados por la cultura de la participación) permiten visibilizar alternativas reales para la construcción de aprendizajes significativos a través de espacios y procesos comunicativos caracterizados por un flujo constante de información y una latente posibilidad para apropiarla y resignificarla.

Transitar de la alfabetización a los alfabetismos es una forma de reconocimiento explícito que apuesta por superar una postura centrada en la mera crítica a los medios y la reproducción de tareas escolares basadas en los esquemas tradicionales de la educación (como lo ha hecho la alfabetización mediática tradicional) e ir hacia un modelo capaz de incorporar los aprendizajes que de por sí suceden como resultado de las participaciones y la colaboración, que se detonan a través de narrativas transmediáticas.

La propuesta de Scolari (2016, p. 8) es de referencia obligada dado que traza caminos indispensables para considerar las diferencias entre un alfabetismo mediático (del pasado reciente) y uno transmediático (del presente y porvenir), en donde se identifican seis características cardinales para diferenciar la alfabetización de los alfabetismos, esto es a través de la particularización del soporte mediático, la semiótica del medio, el tipo de interpelación del sujeto, el objetivo de las acciones, los entornos de aprendizaje y los anclajes teóricos desde los que parte.

De esta manera, queda cada vez más claro que los alfabetismos (entendidos como lo que se aprende en la cultura) transmedia (relativa a las posibilidades discursivas, participativas y de colaboración) deben poner el foco de su estudio en las prácticas que ocurren en los escenarios extraescolares en donde se privilegian experiencias y prácticas significativas basadas en una verdadera cultura de la participación y que están lejos de la vigilancia y control de las instituciones formales.

POSTURAS EPISTEMOLÓGICAS Y DISEÑO METODOLÓGICO

Como resultado de un ejercicio constante de reflexividad la investigación que aquí se reporta transitó de un planteamiento focalizado en los medios y mensajes a uno centrado en las prácticas de participación (concretadas en las acciones y discursos) que resultan de los procesos de socialización situados en un contexto histórico y cultural determinado.

Definir la dimensión epistemológica fue fundamental para reconocer la tensión entre la capacidad de agencia y la estructura (Giddens, 1984), que deviene en un proceso para asumir al sujeto como agente capaz de crear, recrear y otorgar sentido a lo social pero siempre inserto en una estructura que tiene efectos en sus acciones y discursos, postura que permitió delinear las prácticas de los fans y makers en relación a sus dinámicas de participación en el proceso circular de consumo y producción. En este sentido fue importante matizar y moderar la capacidad de agencia otorgada a los sujetos, especialmente si se les relaciona con capacidades referentes a la construcción de aprendizajes y conocimientos (Lahire, 2006). Este matiz permite identificar particularidades y observar generalidades pero no admite causalidades directas o inequívocas.

Los razonamientos anteriores permitieron definir esta investigación a partir de una orientación cualitativa que buscó entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los sujetos (Taylor & Bogdan, 1994), lo que permitió asumir una postura fenomenológica de los significados, motivos y creencias que están detrás de las acciones (Vasilachis, 2006).

Investigar las prácticas de participación de dos comunidades similares, pero distintas, supuso la exploración detallada de las formas en que operan y se comunican, realizando un análisis situado en una dimensión temporal ligada a lo cotidiano sin dejar lo histórico y evolutivo de sus *formas de ser/hacer* (De Certeau, 2000). Desde este enfoque, la recolección de información estuvo basada en la observación participante (presencial y virtual) y en el acceso a informantes clave. En este sentido, y dado que el objeto de estudio de la investigación realizada se relaciona con las prácticas que ocurren en espacios físicos/presenciales

y en entornos virtuales/mediatizados, fue necesario desarrollar una estrategia capaz de incluirlos sin desdibujarlos.

Para darle salida a los planteamientos anteriores se eligió el enfoque etnográfico, en tanto se partió de la necesidad de conocer la dimensión cultural de la realidad social, lo que implicó desarrollar una inmersión constante a esa realidad del objeto de estudio. A partir de lo anterior fue relevante asumir que: 1) para comprender la cultura de cada comunidad fue necesario acudir a los escenarios naturales en donde esta ocurre; y 2) para desentrañar las culturas que definen las prácticas de esas comunidades es imprescindible entender el mundo simbólico en el cual las personas viven y actúan (Atkinson & Hammersley, 2002).

Fases de la investigación realizada

La construcción del objeto de investigación que aquí se reporta se realizó a la manera de un fuelle que se expande y se cierra entre la investigación conceptual documental y la observación de los referentes empíricos. Este proceso inició con un interés focalizado en las narrativas transmediáticas, visibles a través de los entornos comunicativos que alientan formas de participación a través de la expansión (de los relatos) y la intervención de las audiencias en la creación de fandom (Hills, 2002) para luego profundizar en las prácticas participativas de esos fans.

En correspondencia con los objetivos y planteamientos antes descritos se eligió, en un primer momento, focalizar las observaciones en una comunidad de fans de *Star Wars*. Esta decisión estuvo pensada en tanto esta ficción es emblemática no solo para (el estudio de) las narrativas transmedia sino especialmente para la cultura mediática en general (Guynes & Hassler-Forest, 2017; Jenkins, 1993). La existencia de grupos de fans de *Star Wars* en la ciudad de Guadalajara es vasta y diversa (como lo es en muchos lugares del mundo). Se eligió investigar al *Star Wars Fan Club GDL* (SWFCGDL) por las siguientes razones: a) es la comunidad de fans de *Star Wars* más antigua de la ciudad;²

² Se conformó en 1999. Para obtener mayor información, consultar: <https://www.facebook.com/groups/SWFCGDL/>

b) la que convoca y agrupa a más miembros;³ c) es la más constante y persistente en sus actividades presenciales y virtuales;⁴ d) es la que ha producido más contenidos y productos relacionados a la narrativa, tales como *fanarts*, *fanfics*, disfraces, vestimentas, *fanvids*, podcasts, comics, etc.; e) es la que más presencia y visibilidad mediática (en medios locales y nacionales) ha tenido; y f) la que se involucra con más recurrencia en proyectos altruistas en hospitales, escuelas u organizaciones civiles.

Luego de las primeras observaciones al interior de la comunidad de fans surgieron temas y prácticas que a la postre serían fundamentales para reorientar la pesquisa. Varios de los miembros más activos de la comunidad manifestaron con frecuencia su interés en la creación e intervención de objetos asociados a la narrativa, tales como sables de luz, naves espaciales, trajes/vestimentas, armas/pistolas y robots. Estos intereses encontraron salida a través de su involucramiento y colaboración con comunidades dedicadas a la intervención, modificación y creación de tecnología y objetos físicos. Así fue como la comunidad de *MakersGDL*⁵ apareció en el radar y la manera en que los fans se asociaron a las prácticas de los makers. Esta relación empírica sirvió como puente para conectar las prácticas de ambas comunidades y plantear un escenario comparativo capaz de dejar hablar a cada colectivo, identificando sus puntos de encuentro y sus diferencias. Algunas de ellas fueron trascendentales para figurar un tipo ideal de participación, que propicia escenarios colectivos de aprendizaje.

MakersGDL es una comunidad que busca intervenir, modificar, reconstruir y desarrollar distintos objetos, procesos o contenidos. Las actividades que se desarrollan al interior de esta comunidad permitieron visibilizar prácticas de participación que se detonan no solo a partir de contenidos y relatos mediáticos ficcionales sino, además, en términos del hacer creativo relacionado con la tecnología (que integra intereses tan diversos como las *startups*, el aeromodelismo, la radioafición, el

³ En diciembre de 2017 sumaban un total de 4 520 fans en el grupo cerrado de Facebook.

⁴ Entre sus actividades recurrentes se organizan encuentros mensuales en presencia física y conversaciones cotidianas virtuales.

⁵ Que surgió en 2014. Consultar: <https://makersgdl.com/>

desarrollo de apps, la impresión 3D, los drones, la carpintería, el activismo digital, etc.) que también ocurren en un entorno mediatizado y vehiculizan múltiples intereses y un complejo núcleo de interacciones que tienen efectos en la construcción de información y en dinámicas colaborativas de aprendizajes.

La fase de observación participante que se desarrolló al interior de ambas comunidades debió combinar herramientas capaces de seguir las actividades y conversaciones a través de la mediación virtual de Internet y en la presencialidad física de espacios y lugares habituales para los encuentros e intercambios. Estas dos variaciones en la observación dieron como resultado dos tipos de registros distintos pero complementarios, 1) los registros virtuales a través de la observación de las interacciones de las comunidades en espacios virtuales como Facebook, Twitter, YouTube, Slack y Trello y, 2) los registros de la observación presencial (en el *Makerspace*,⁶ y en los sitios públicos de las juntas de los fans) que se organizaron a partir de notas y registros fotográficos y sonoros en campo.

Esta fase de la investigación permitió identificar los cambios paulatinos que han sufrido ambas comunidades a través del paso del tiempo, especialmente en relación a los miembros itinerantes y a los lugares físicos en los que se han reunido periódicamente. Además, implicó un acercamiento constante y profundo a las interacciones mediadas por las tecnologías digitales e interactivas y a los procesos de conformación de comunidad como parte de la agencia colectiva de cada grupo.

El trabajo de observación participante en ambas modalidades fue muy importante por tres razones fundamentales: facilitó el establecimiento de confianza y el *rapport* indispensable, posibilitó la identificación de los informantes clave para la realización de las entrevistas a profundidad y suscitó la identificación de temas y tópicos para desarrollar a través de los entrevistados.

⁶ Este tipo de espacios se caracterizan por brindar la posibilidad de experimentar, fabricar y aprender a través del uso compartido de herramientas digitales y (especialmente) analógicas. Más información en el sitio: <https://makersgdl.com/makerspace/>

Durante la fase final del trabajo de campo se realizaron entrevistas a profundidad a 14 sujetos, 7 por comunidad, 12 de ellos radicados en la ciudad de Guadalajara y 2 en las ciudades de Monterrey y Veracruz (en ambos casos las entrevistas fueron virtuales).

El análisis de las prácticas de participación

Para la investigación desarrollada la obra de De Certeau (2000) fue fundamental en tanto permitió entender las prácticas desde lo cotidiano y lo popular como dos perspectivas que se encuentran y reconfiguran las acciones de los sujetos en función de las estrategias y tácticas empleadas para apropiarse de un lugar de agencia, ya sea como un lugar/espacio propio o ajeno (del otro) que permite seguir las trayectorias a manera de huellas de los actos (Maronna & Sánchez, 2006).

Para Schaztki (1996) “las prácticas son un despliegue espacio-temporal y una trama de *haceres (doings)* y *decires (sayings)*” (p. 60), en donde es fundamental reconocer la indefinición espacio-temporal para visibilizar la trama de relaciones que dotan de sentido a lo que dicen y hacen los sujetos.

Las prácticas, entendidas como una construcción analítica, permitieron adentrarse no solo a las acciones individuales situadas en el espacio-tiempo sino también a las relaciones que posibilitan que esas acciones tengan sentido socialmente y estén enmarcadas en una cultura (Estalella, 2011). Preguntarse por las prácticas de participación llevó a una comprensión de los sujetos como entidades individualizadas pero también como miembros de un colectivo comunitario con su propia especificidad y lógicas. En concordancia con la propuesta metodológica de corte etnográfico y con un análisis orientado a la construcción de conceptualizaciones teóricas a través de los datos empíricos, se desarrolló un esquema conceptual general para sistematizar la producción de datos y tener una estructura conceptual que funcionara como guía heurística (Strauss & Corbin, 2002).

Dicho esquema sirvió para entender las prácticas de participación a través de dimensiones históricas, estructurales, comunitarias e individuales que tienen componentes que caracterizan las variedades y tipologías de la participación y que en última instancia son observables a través de discursos y acciones concretas.

TABLA 1
ESQUEMA ANALÍTICO DE LAS PRÁCTICAS DE PARTICIPACIÓN

Concepto	Dimensión	Componentes	Observables
Prácticas de Participación	Histórica	Lo mediático/ tecnológico	Prácticas visibles en las formas de operar en las interfaces y sistemas comunicativos a través del tiempo.
	Estructural	Lo institucional/ económico	Prácticas de consumo, venta, mercado, apropiación, público-privado y ética hacker-fan.
	Comunitaria	Lo organizacional/ operativo	Prácticas de colaboración, afiliación, trabajo en red, negociación, liderazgos, reglas y castigos.
	Individual	La trayectoria/ lo cognitivo experiencial	Prácticas de significación, expresión, ocio, formación, aspiraciones, emociones, sentimientos y disfrute.

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de sistematización de los datos implicó la generación de códigos, categorías, relación entre códigos y la jerarquización de categorías para configurar un modelo analítico de datos empíricos que combina el método etnográfico en la recolección de datos y la teoría fundamentada para su sistematización y análisis (Strauss & Corbin, 2002).

El trabajo de codificación realizado permitió organizar y enlazar una variedad de temas registrados en las observaciones presenciales y virtuales. Este proceso analítico de codificación implicó la selección, agrupación y categorización de los datos disponibles, en donde el código, como unidad básica del análisis, se asumió a partir de sus características y relaciones con los conceptos establecidos en la exploración general de la información (Strauss & Corbin, 2002). Codificar se

entendió entonces como un ejercicio detallado de formularle preguntas a los datos a través del reconocimiento de que los códigos tienen su origen tanto en los referentes teóricos como en los datos empíricos analizados. Organizar los datos implicó una constante búsqueda sistemática especialmente de propiedades y relaciones.

El uso de una estrategia de sistematización basada en la codificación como un proceso analítico en el que se formulan relaciones teóricas (es decir, relaciones surgidas de los conceptos) y empíricas (originadas desde los sujetos y la construcción de datos), tuvo como resultado la construcción de cuatro categorías analíticas generales que integran en su conjunto las prácticas de participación individuales y colectivas de los miembros de las comunidades investigadas. Estas categorías están basadas en las relaciones más frecuentes entre los códigos identificados⁷ y permiten organizar los niveles del esquema analítico descrito en la Tabla 1. A saber, dichas categorías son: Apropiación Creativa, Colaboración Comunitaria, Gestión del Ocio y Alfabetismos Transmediales las cuales se desarrollan a continuación.

⁷ Que se sistematizaron a partir de diez ejes integradores de las prácticas de participación de estas comunidades: 1) *Lugares*: donde ocurren las participaciones y que permiten advertir la disposición y distribución espacial material y virtual de los sujetos; 2) *Participantes*: que identifica a los miembros recurrentes en los encuentros y reuniones; 3) *Fechas-tiempos*: en donde se pueden conocer los momentos en los que las interacciones presenciales ocurren con mayor frecuencia; 4) *Relaciones*: al interior y al exterior de las comunidades, esto es, un mapa en red de cómo los miembros tejen sus propios vínculos personales y grupales entre sí; 5) *Encuentros*: que son los tipos de intercambios que se realizan por cada comunidad; 6) *Temáticas*: lo que se discute y cómo se abordaban durante las sesiones (de trabajo, festejo o altruismo); 7) *Reglas*: que se negocian entre los miembros en función de situaciones concretas o con la intención de prever (o resolver) conflictos internos o externos; 8) *Expectativas*: que se formulan a partir de los planes o proyectos futuros de la comunidad; 9) *Tecnologías*: que se refieren al uso técnico, práctico y manual de dispositivos para la creación, la modificación y la intervención; 10) *Medios*: entendidos como las interfaces y sistemas comunicativos que permiten el acceso e intercambio de mensajes y contenidos.

Resultados: categorías para la interpretación

La argumentación central parte del análisis del contexto hipermediatizado y transmedial que alienta posibilidades emergentes para acceder a la información y a la producción de conocimientos, así como a contenidos mediáticos/digitales y objetos materiales.

Se asume la cultura participativa como aspecto fundamental que ha traído nuevos desafíos educacionales, especialmente porque esta cultura promueve que: a) los consumidores asuman un rol más activo y creativo; b) surjan (o se consoliden) comunidades que promueven una actitud basada en el *Do It Yourself*; y c) están dadas las condiciones económicas, tecnológicas y culturales para que florezcan expresiones basadas en la diversidad de la participación (Jenkins, 2009).

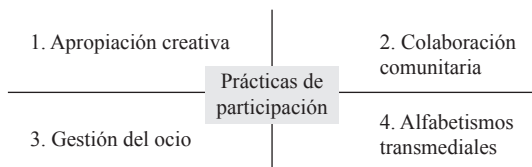
Las prácticas de participación y aprendizaje trascienden la dimensión comunicativa y mediática de la vida cotidiana y convergen con otras formas de dar sentido a la agencia. A partir de lo anterior, la hipótesis de este trabajo es que las comunidades de fans y makers, a través de sus prácticas de participación, producen aprendizajes significativos basados en la experiencia vivida y en las interacciones cotidianas. Así, se busca dar cuenta de cómo la agencia de las comunidades es significativa bajo ciertos contextos y situaciones que, aunque no son siempre accesibles, algunas veces dejan rastros lo suficientemente reveladores como para formular conceptos y explicaciones.

El uso de una estrategia de sistematización basada en la codificación como un proceso analítico en el que se formulan relaciones teóricas y empíricas, tuvo como resultado la construcción de categorías de análisis para articular la complejidad del objeto de estudio. La articulación de las cuatro categorías analíticas es como se presenta en la Figura 1.

Como se observa en la Figura 1, las prácticas de participación se ubican al centro, esto obedece a que es el concepto clave que cruza todas las dimensiones del análisis, y es a través del cual se entretienen las experiencias vividas que tienen implicaciones en las estrategias en que las comunidades se apropian y producen, colaboran colectivamente, gestionan su entretenimiento-ocio, y aprenden en el entorno transmediático de la comunicación.

La *Apropiación Creativa* es una conceptualización que aborda la relación (en tensión) de los actos de consumir-producir y usar-resig-

FIGURA 1
ARTICULACIÓN DE CATEGORÍAS ANALÍTICAS



Fuente. Elaboración Propia.

nificar. Lo consumido y producido puede ser o bien información, conocimientos, contenidos mediáticos-digitales o incluso materiales e insumos físicos. Con esta conceptualización se abordan las estrategias de apropiación asociadas a las prácticas creativas y la capitalización de la participación para el beneficio personal de los miembros y de las comunidades.

La apuesta por la apropiación trasciende la noción de consumo entendido como simple compra o adquisición y de la producción considerada más allá de un acto exclusivo de las grandes empresas o conglomerados mediáticos. Para esto se propone una tipología de las formas de apropiación que resultan de las prácticas de participación en el contexto de una constante producción de significados, contenidos mediáticos-digitales y objetos materiales.

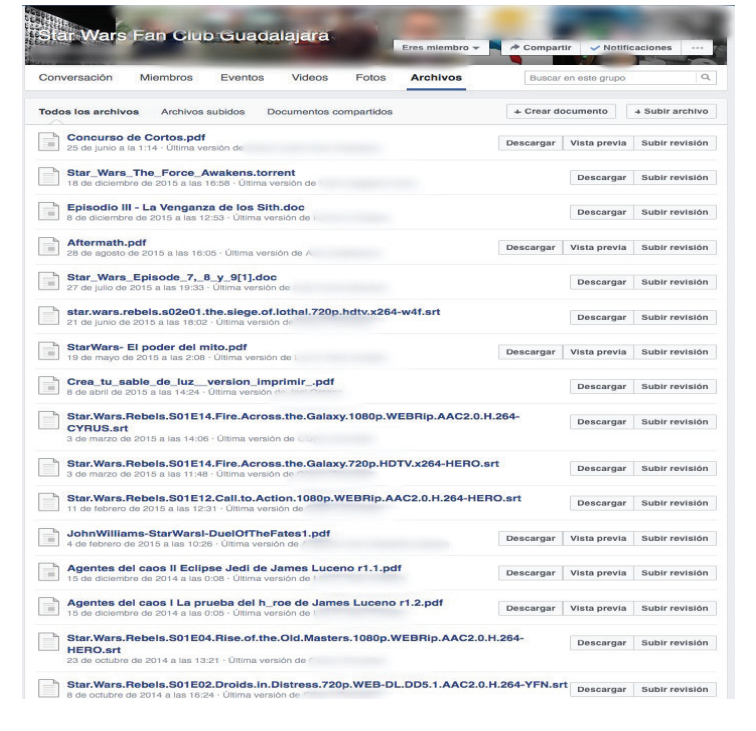
Algunas de las premisas fundamentales que se despliegan desde la noción de Apropiación Creativa es que los makers y los fans son creadores, aunque de distintos productos y a través de distintas estrategias, y que sus prácticas crean valor: 1) a sus comunidades; 2) a los discursos y narrativas desde las que parten; 3) a otras comunidades asociadas; y 4) al contexto local en donde se despliegan. En este sentido es importante hacer notar que la relación consumo-producción es una de las tensiones fundamentales que permiten visibilizar la cultura de la participación y en donde la educación (en su sentido más amplio) sigue teniendo más desafíos por resolver.

La tensión constante entre la apropiación (como una variante del consumo) y lo creativo (como una posibilidad de la producción) ha resultado en la articulación de conceptos que integran dichas prácticas en

beneficio de un entendimiento más sistémico que no reduce la agencia de los sujetos a meras víctimas del mercado o a emancipadores del sistema. La postura opta por un discernimiento de las formas de apropiación y producción que son observables, tangibles y físicas.

Tanto fans como makers han desarrollado estrategias específicas para apropiarse de contenidos, temáticas y valores a partir de un sentido de comunidad basado en el procomún. En la Figura 2 se puede observar una lista de materiales y contenidos relacionados con *Star Wars* que los miembros de esa comunidad producen, comparten y ponen a disposición a través de Facebook.

FIGURA 2
BIBLIOTECA VIRTUAL COLABORATIVA DE LOS FANS



Fuente: Grupo de Facebook de la comunidad.

Estas prácticas aluden a una estrategia caracterizada por la curación, almacenamiento y redistribución de contenidos y materiales diversos. Esta disposición es usada por los fans como espacio de acumulación y recopilación de los materiales que se han “encontrado” en Internet (en otras comunidades o sitios) o que ellos mismos han producido. Participar de estos procesos es resultado de una toma de decisiones que no se da en automático por el mero hecho de que Facebook lo permita sino que requiere de una voluntad activa, disposición emocional y destreza técnica para lograr el cometido, ya sea de compartir o de significar y validar lo que otros han puesto a disposición.

Estas estrategias tienen sentido debido a que la existencia (y disponibilidad) de todos los contenidos mediáticos y materiales sobre la narrativa rebasa la capacidad individual de un fan para acceder a su consumo y apropiarlos.

Con todo, existen otras formas de Apropiación Creativa que ponen en juego estrategias mucho más específicas e innovadoras. Por ejemplo, en el caso del *maker*, la comunidad orienta sus estrategias de apropiación a las prácticas basadas en el dominio de afinidades y pasiones y no de tecnologías y herramientas. Esto se vuelve especialmente significativo porque constantemente están ante el objetivo de integrar a nuevos miembros que aunque abiertamente reconozcan su falta de experiencia para la fabricación o uso de software o hardware especializado, se muestren activos, voluntariosos y dispuestos a reconocer sus limitaciones de conocimiento y experiencia para entonces tener algo que aprender de los demás.

La investigación y la experimentación, como dos estrategias de apropiación, se complementan mutuamente y se integran al conjunto de prácticas que dan sentido a las acciones colectivas de intercambio y producción de información. Una de esas maneras es la intervención, modificación y escritura de líneas de código (para uso y desarrollo de software), para lo cual los *makers* usan diversas plataformas con material disponible para ser modificado o para crearlo totalmente.

La segunda categoría analítica aborda las prácticas colectivas de las comunidades en términos de una *Colaboración Comunitaria* en tanto estas persiguen objetivos compartidos en favor de sus propios miembros pero también en beneficio del entorno social local. Esto se concreta

en alternativas para ejercer el altruismo, el activismo y un profundo sentido social anclado en la colaboración, el libre acceso y el desarrollo de una imaginación cívica que alienta alternativas de ciudadanía.

Estas posibilidades dan cuenta de un aprendizaje colectivo basado en la movilización a partir de causas e intereses comunes, donde la acción individual es orientada a partir de un *estar juntos* que es reflejo de las pasiones y afectos, pero también de los intereses profesionales, políticos o económicos de los miembros. En el caso maker, por ejemplo, esto ocurre a través de una *gestión de las esperanzas* de los problemas sociales locales, que contrariamente a lo que se podría pensar, no están depositadas en el mero uso de la tecnología sino en una actitud rebelde que busca transformar los significados tradicionales (o esperados) del software o hardware que tienen a disposición.

El trabajo colectivo de las comunidades encuentra un sentido renovado cuando dirige buena parte de sus actividades a causas y preocupaciones sociales que no solo trascienden la narrativa ficcional o los discursos mediáticos, sino que, además, permiten resignificar los relatos y mensajes al depositar en ellos propiedades culturales que poco tienen que ver con los valores, principios o lecciones que la ficción y (ciertos discursos como los del DIY) los medios promueven.

En el caso de los fans la experiencia es variable según hacia dónde se dirijan sus prácticas y desde donde parta su motivación para afiliarse a los grupos. Así lo explica Carla: “Para muchos de nosotros lo más bonito de *Star Wars* es que es el pretexto perfecto para conocer y ayudar a otros ... trabajar con gente que no podrías conocer de otras maneras”.⁸ La oportunidad de la colaboración se abre como una posibilidad latente no solo para encontrar identificación grupal sino especialmente como una ventana para dar salida a sus experiencias personales, como aquellos fans que utilizan el grupo para poner en ejercicio sus habilidades para el dibujo, la costura, la edición fotográfica, la escritura, etc.

Se desprende de la Colaboración Comunitaria, la idea de una *movilización transmedia*, que se caracteriza por el uso de elementos narrativos y de la participación de las personas para expandir los significados

⁸ Entrevista realizada a miembro fundador del club de fans en agosto de 2016 de forma presencial.

ficcionales y aplicarlos a entidades, problemas y causas sociales que facilitan o impulsan una mayor comprensión de las problemáticas urgentes de una sociedad (Costanza-Chock, 2010). Esta forma de movilización tiene dos variantes: la primera es el *hacktivismo*, basado en la ética hacker (Himanen, 2011), desde donde se busca incidir tecnológica y culturalmente en temas relativos a la defensa de los derechos digitales, la neutralidad de Internet, el derecho al olvido, la privacidad y a una red de acceso libre; la segunda variante apela a un reconocimiento sostenido que haga visible la importancia del acceso a las tecnologías de producción y fabricación para democratizar la invención y la creación de valor, incidiendo en las cadenas productivas.

La *Gestión del Ocio* es un concepto que permite asumir las prácticas de participación ligadas al entretenimiento como actividades con múltiples significados, utilidades y efectos. Se busca reconceptualizar la idea de que el entretenimiento es (sobre todo) improductivo. Como se pudo observar, es a través de la gestión de los tiempos de ocio que los miembros de las comunidades están en posibilidad de organizar sus expectativas futuras y la construcción de memoria colectiva, lo que permite el desarrollo de una cultura emocional compartida que alienta el desarrollo de habilidades específicas para beneficiarse del entretenimiento y de las pasiones que se despiertan.

El ocio como categoría analítica no se debe entender como una oposición al trabajo sino como un espacio simbólico desde donde los sujetos construyen significados compartidos y a través del cual se ponen en común voluntades, pasiones y afectividades que tienen efectos en las maneras en que se valida y regula la información y las experiencias de otros. Al desarrollar estrategias para la administración de los tiempos de ocio se impulsa un aprendizaje que alienta la responsabilidad de los sujetos a través de la identificación de beneficios o necesidades.

Las prácticas de las comunidades que aspiran al ocio como forma de plenitud (en el sentido clásico) son posturas políticas que niegan o rechazan la división temporal de la experiencia vivida solo en el trabajo y en el tiempo libre. En este sentido los miembros más comprometidos de ambas comunidades no dedican su tiempo libre a las actividades que motivan su pasión porque no tienen tiempo libre (todo su tiempo está ocupado por su pasión, que suscita maneras para ocuparse). No existe

en ellos tal separación entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, su afición y compromiso es continuo, sin pausa y sin descanso. Esto es visible porque sus oficios y empleos están contruidos y se ejercen desde una constante búsqueda para satisfacer su pasión fan o maker.

Por ejemplo, cuando los miembros makers y fans (más comprometidos y consistentes) trabajan y se divierten al mismo tiempo, logran hacer que sus oficios, empleos y maneras para lograr ingresos dependan directamente de su pasión e interés. Esto transforma su disposición para asumirse como fundamentales para la comunidad, lo cual facilita una implicación profunda y conlleva a que los actos de creatividad (en el sentido de la creación) sean construcciones sociales capaces de afectar (de afecto) a los otros.

Finalmente, los *Alfabetismos Transmediales* es una categoría analítica que permite agrupar las habilidades participativas, los saberes colectivos y los aprendizajes transmediáticos que redefinen la experiencia de lo educativo en cada comunidad.

Las habilidades participativas se refieren a las competencias que son necesarias para concretar una participación efectiva, que van en un rango amplio desde la importancia para emitir mensajes en diferentes textualidades, a la capacidad para desarrollar empatía y lograr comprender las miradas de otros, hasta la disposición para colaborar con grupos heterogéneos con formaciones e intereses a veces opuestos. La idea de un aprendizaje transmediático tiene su base en la participación y la expansión, entendido no solamente a partir de los relatos y narrativas, sino, además, a otro tipo de discursos y textualidades que permiten motivar en los prosumidores experiencias que se interiorizan de forma individual y colectiva.

La propuesta es entender al aprendizaje transmedia a partir de: a) la diversidad de mediaciones y textualidades comunicativas a las que un sujeto en la sociedad informacional está expuesto; b) las interacciones informacionales centradas en la apropiación autogestionada de los usuarios y prosumidores; y c) el contexto transmediático en que ocurre la comunicación que promueve la diversificación y creación de competencias y habilidades particulares relativamente nuevas que los sujetos necesitan cotidianamente para su estar en la realidad hipermediática.

Los alfabetismos se entienden entonces como una conceptualización alternativa (a la alfabetización) para identificar las formas diversas, ancladas en la cultura y en las interacciones cotidianas en que se concretan los aprendizajes. La dimensión transmedial de estos alfabetismos alude a las propiedades de tránsito, transformación y evolución en que ocurren los procesos de producción de información, experiencias y conocimientos.

La apuesta por los alfabetismos transmediales consiste en visibilizar la necesidad de transformar lo educativo a través de un reconocimiento constante por otras formas de organización, nuevas pedagogías, diversificación disciplinar, producción de experiencias en red y la generación de currículos más diversos, de manera que se logre un diálogo e interacciones más fluidas, abiertas, honestas y significativas entre los integrantes de la sociedad.

Lo inédito de la combinación entre alfabetismos y transmedia radica en el abordaje de seis dimensiones fundamentales en materia educomunicativa: 1) el acceso y el filtrado; 2) la reflexión y comprensión; 3) la creación y producción digital-analógica; 4) el compartir y colaborar; 5) lo multimodal de los lenguajes y medios; y 6) la innovación y creatividad. Cada una de estas dimensiones requiere de sus propias estrategias para encontrar alternativas posibles que ayuden a resolver los retos de nuestro tiempo. Por lo mismo, no deberían asumirse como aspectos que se pueden aplicar o adaptar a conveniencia sino que habrán de procurarse como resultado de prácticas y experiencias autogestionadas y basadas en los intereses más genuinos de los participantes.

Un ejemplo de habilidades comunicativas y producción de materiales mediáticos ocurre cuando los miembros de *MakersGDL* convocan a la integración y participación a personas que pudieran estar interesadas en el movimiento. Como se observa en la Figura 3, la suma de perfiles diversos es muy importante, para lo cual se afanan en que la gente interesada en participar sea diferente (desde su mirada) para agregar valor a la experiencia compartida a través de la divergencia.

La suma de nuevos miembros obedece a un proceso continuo de robustecimiento del cuerpo de habilidades disponibles como comunidad. Esto implica que los makers se asumen como un grupo que requiere de una constante actualización de sus perfiles, de manera que puedan

FIGURA 3
CONVOCATORIA PARA INTEGRARSE A LA COMUNIDAD

makers.GDL

Buscamos voluntarios para gestión y edición de video

¿Puedes ayudarnos?

Mándanos un inbox/email makersgdl@gmail.com

Nomina un Maker

Para participar como ponente en la makers.NIGHT

Buscamos creadores apasionados por:

Arduino	LEGO	Modding
Carpintería	Ciencia Casera	Impresión 3D
Domótica	Robots	Fundición
Costura	Electrónica	IoT
Drones	Construcción	Cosplay

Comenta en esta publicación o envíanos un mensaje directo

Fuente: Twitter de la comunidad.

compartir saberes y experiencias como resultado de la realización de proyectos.

CONCLUSIONES

Por una ética de la participación Do It Yourself

Las prácticas investigadas permiten proponer la existencia de una ética DIY y de un espíritu hacker (que cruza la gran mayoría de experiencias educativas), entendidos a través de las “estructuras del sentir” de Williams (1980) y a partir de que la participación y la producción autogestionada es visible en términos de actitudes, sentimientos, valores y lógicas compartidas por los miembros de comunidades y que dan forma no solo a su hacer colectivo sino también a una variedad de significados sobre su posición frente a los medios de comunicación, las fuerzas de la economía capitalista, la educación institucionalizada, las formas de gobierno y otros elementos cruciales para entender el momento actual de la sociedad.

La investigación realizada revela una tendencia creciente hacia un tipo de participación centrada en la premisa que alienta a *hacerlo uno*

mismo, lo que no significa que se promueva el *hacerlo uno solo*, sino que la proclama invita indirectamente a la acción desde la colaboración y la integración a grupos de afinidad y pertenencia.

Asumir la participación desde las lógicas del DIY es posible gracias a la integración de un conjunto de valores y principios que se caracterizan por una actitud y disposición activa que se sabe creadora y capaz de modificar, intervenir o remezclar.

La ética de la participación DIY se debe entender entonces como un conjunto de valores que emergen como resultado de las actividades que este tipo de comunidades desarrollan y que se materializan a través de expresiones y creaciones colectivas. Este tipo de participación no es exclusiva de estas comunidades, la apuesta es extrapolar sus prácticas a colectivos que compartan las siguientes cuatro características fundamentales en sus modos de participación: 1) una búsqueda constante de autonomía creativa, artística y de toma de decisiones; 2) la existencia de autodeterminación en los grados de involucramiento y afiliación, lo que permite que la participación de las personas sea genuina (o no sea en lo absoluto); 3) que todo lo que es necesario saber y conocer para satisfacer los deseos y pasiones *está ahí afuera* esperando a ser aprendido o construido; y 4) que el consumo sin producción y participación está incompleto y es insatisfactorio.

Para que los valores y principios del DIY se propaguen es necesario reconocer que la colaboración y el trabajo colectivo son indispensables, y que las contribuciones que resultan de esas participaciones son significativas para las finalidades planteadas por cada comunidad o incluso que pueden devenir en beneficios sociales y culturales allí donde se ubiquen.

Pensar la participación desde una ética DIY implica una reformulación de lo educativo en términos de los efectos de las prácticas de participación que impulsa la cultura popular hacia la educación formal escolarizada y cómo debería esta recuperar esas prácticas para replantear sus metodologías, organizaciones y finalidades.

En este sentido, y aterrizándolo al contexto de los referentes empíricos aquí descritos, la ética DIY se entiende mejor si se asume como pasión, valores, actitud y entusiasmo por la fabricación, los oficios creadores y manuales, la capacidad para inventar, reconvertir materiales,

reparar objetos o producir contenidos culturales. Estas características se asemejarían mucho a la mentalidad del artesano descrito por Sennett (2008) en tanto que ocurre una reconfiguración de la relación trabajo-ocho en donde las fronteras son cada vez más difusas y en donde las lógicas de producción apuntan a un *pensar con las manos* (incluso cuando se trate de software) en donde el disfrute de una práctica conduciría a la constante repetición de la misma y, en consecuencia, al dominio de dicha actividad. De esta manera los procesos de aprendizaje se ven necesariamente influidos a través de las prácticas del *hágalo usted mismo* que logra reconvertir las relaciones de poder entre el conocimiento, el maestro y el sujeto que aprende, no solo cuestionando dicha articulación, sino en muchas ocasiones volviendo obsoleto el vínculo entre alguien especializado únicamente en enseñar y otro dispuesto solo en aprender.

Una de las cuestiones más interesantes en lo que se refiere a las actitudes y valores de esta ética de la participación es aquella que se refiere a la voluntad para encontrar y proponer nuevos usos a la tecnología y a los contenidos disponibles en los medios. Esto implica un tipo de participación activa centrada en la recreación, referenciación e intertextualidad que toma como inspiración el trabajo y creaciones de otros, para desde ahí componer algo nuevo y con esto promover una posición política y estética capaz de resistir, desobedecer, imaginar e innovar en el cambiante entorno transmedial.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 38(3), 46-67. DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Artopoulos, A. (Ed.). (2011). *La Sociedad de las Cuatro Pantallas. Una mirada latinoamericana*. Barcelona: Fundación Telefónica.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (2002). *Etnografía: Métodos de investigación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Booth, P. (2010). *Digital Fandom. New Media Studies*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Borda, L. (2011). *Bettymaniacos, Luzmanirias y Mompirris: el fanatismo en los foros de telenovelas* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Rosario, Argentina.

- Castells, M. (2010). *Comunicación y Poder*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Cobo, C. & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col.lecció Transmedia XXI. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius. Universidad de Barcelona.
- Corneli, J. & Danoff, C. (2011). Paragogy: Synergizing individual and organizational learning. En *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, XXVI(1)*, 205-215.
- Costanza-Chock, S. (2010). *Se ve, se siente: transmedia mobilization in the Los Angeles immigrant rights movement* (Tesis doctoral inédita). University of Southern California, Estados Unidos. Recuperado de <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/compoundobject/collection/p15799coll127/id/376275/rec/5693>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Estalella, A. (2011). *Ensamblajes de esperanza. Un estudio antropológico del bloguear apasionado* (Tesis doctoral inédita). Universidad Oberta de Cataluña, España.
- Fernández Enguita, M. (2013). El Aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(2), 150-167. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8351>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gee, J. (2015). *Literacy and Education*. Nueva York: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Grizzle, A. & Wilson, C. (Eds.). (2011). *Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.
- Guynes, S. & Hassler-Forest, D. (2017). *Star Wars and the History of Transmedia Storytelling*. Amsterdam: Amsterdam University Press. DOI: 10.5117/ 9789462986213
- Hills, M. (2002). *Fan Cultures*. Nueva York: Routledge.
- Himanen, P. (2011). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>

- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York: Harper & Row.
- Jenkins, H. (1993). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Massachusetts: MacArthur-MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in Networked Culture*. Nueva York: New York University Press.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2006). *New literacies: everyday practices & classroom learning*. Nueva York: Open University Press.
- Libow, M. S. & Stager, G. S. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering, and engineering in the classroom*. Torrance: Constructing Modern Knowledge Press.
- Linden, H. & Linden, S. (2017). *Fans and Fan Cultures. Tourism. Consumerism and Social Media*. Londres: Palgrave MacMillan.
- Maronna, M. & Sánchez, V. R. (2006). La puesta en relato de lo cotidiano. En C. Rico de Sotelo (Coord.), *Relecturas de Michel de Certeau* (pp. 93-126). México: Universidad Iberoamericana.
- Martín-Barbero, J. (2009). Culturas/Tecnicidades/Comunicación [Documento de Trabajo]. *Organización de los Estados Iberoamericanos*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/cultura2/barbero.htm>
- Moravec, J. W. (Ed.). (2013). *Knowmad Society*. Minneapolis: Education Futures.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2005). Del acceso a la participación: hacia sociedades del conocimiento para todos. En *Hacia las Sociedades del Conocimiento* (pp.175-209). París: UNESCO.
- Orozco, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea: desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red. En N. Jacks (Coord.), *Análisis de la recepción en América Latina: un reencuentro con perspectivas a futuro* (pp. 377-408). Quito: CIESPAL.

- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Nueva York: Basic Books.
- Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Buenos Aires: Ariel- Fundación Telefónica.
- Piscitelli, A., Gruffat, C., & Binder, I. (2012). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*. Madrid: Ariel-Fundación Telefónica.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Proctor, W. (2013). "Holy crap, more Star Wars! More Star Wars? What if they're crap?": Disney, Lucasfilm and Star Wars online fandom in the 21st Century. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 10(1). Recuperado de <http://www.participations.org/Volume%2010/Issue%201/12%20Proctor%2010.1.pdf>
- Roig, A. (2011). *Trabajo colaborativo en la producción cultural y el entretenimiento*. Barcelona: UOC.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*, 103, 1-9. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do
- Scolari, C. A. & Establés, M. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra Clave* 20(4), 1008-1041. DOI: 10.5294/pacla.2017.20.4.7
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., & Bresler, L. (2011). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. Nueva York: Routledge.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Williams, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- ZEMOS 98. (2012). *Educación Expandida*. Madrid: ZEMOS.