

Eje: La Universidad en el SXXI: nuevos modelos

Autora: Dra. Eva Da Porta

Universidad Nacional de Córdoba

Directora del Área de Tecnología, Comunicación y Educación

Secretaría de Asuntos Académicos

Título de la ponencia: Responsabilidades y desafíos para las universidades en las sociedades mediatizadas.¹

El siglo XXI abre para las distintas regiones del mundo nuevos escenarios vinculados a múltiples transformaciones sociales, culturales, políticas y tecnológicas en tanto lo que parece haberse transformado son las formas tradicionales de producción y reproducción social, material, económica y simbólica como así también ciertos modos concentrados de ejercicio del poder y de la resistencia.

Quizás el cambio de siglo no marque una clara frontera con los modos anteriores de la modernidad, pero si abre ciertas brechas, caminos sin retorno para nuevas formas sociales y comunitarias que redefinen el lugar del Estado, la economía, la política y también la educación. No estamos hablando de una nueva etapa de desarrollo, como si el destino de la humanidad estuviese marcado por estadios a los que inevitablemente irán llegando más tarde o más temprano las distintas sociedades. Lo que creemos que se desintegró como idea fundante de la modernidad es la noción de desarrollo, como un camino pre trazado e ineluctable al que todas las comunidades deben llegar. También como un destino deseable, indiscutible y casi utópico en el sentido que implica un conjunto de imaginarios sobre el futuro que rigen muchas de las tomas de decisiones políticas y sociales como estrategias para alcanzarlo.

Sostenemos que esta etapa de “modernidad tardía”, o como la denomina Grossberg modernidad múltiple, o Eisenstard (2000) se caracteriza por el abandono de una sola narrativa modernizante, que oculta las desigualdades de base de muchas sociedades que no podrían llegar a los niveles de desarrollo esperado, solamente porque son necesarias en su funcionamiento “subdesarrollado” para que funcionen muchas de esas sociedades dominantes. El modelo de modernidad europeo-occidental se impuso

¹ El siguiente trabajo es un conjunto de reflexiones elaboradas a partir del trabajo en un área central de la Universidad Nacional de Córdoba (ArTEC) destinada al asesoramiento en tecnologías a los docentes e investigadores de nuestra institución. En ese sentido, son también el resultado de experiencias, investigaciones y proyectos que venimos desarrollando y que apuntan a reconocer los aspectos nodales de este campo para poder desarrollar estrategias de intervención institucional que tengan impacto y sean significativas para la comunidad académica. En ese sentido rescatamos nuestra experiencia e intentamos poder hacer extensivas nuestras reflexiones y preocupaciones que elaboramos no sólo a partir del trabajo de nuestra Área sino de otras dependencias de nuestra institución que están trabajando con cuestiones vinculadas a la comunidad, a la accesibilidad o al desarrollo de proyectos innovadores. En ese punto sostenemos que el trabajo con tecnologías en los espacios universitarios se deben pensar de modo articulado con otras áreas y dependencias, pues es un trabajo interdisciplinario.

como uno modelo único de “modernidad” y de homogeneizar las profundas diferencias entre las distintas realidades nacionales, ocultó las profundas desigualdades que las constituyen.

De modo que hoy es quizás más significativo hablar de *modernidades múltiples*, como un modo de reconocer que las sociedades actuales están todas atravesadas por procesos de cambio muy notables y de innovación social y técnica que afectan a sus dimensiones más relevantes, pero también como un modo de poner en discusión que haya un solo modelo de modernidad posible. Esto implica salirse de una mirada estática y asumir una perspectiva más dinámica y dialógica que pueda ver las múltiples interrelaciones que hoy se dan al interior de las naciones, la emergencia de la diversidad como un rasgo de época pero también las variadas y cambiantes vinculaciones que se dan entre las naciones, los países, los estados y las culturas que comienzan a definir bloques regionales, comunidades internacionales, lazos culturales intangibles que están redefiniendo las alianzas anteriores.

Si pensamos el mundo contemporáneo con la figura de “modernidades múltiples” también podremos abandonar el ideario desarrollista estático que planteaba etapas de desarrollo homogéneas para todos los países o un poco diferenciadas según el lugar asignado en la estructura económica mundial pero como peldaños estáticos a escalar para llegar a estados de desarrollo “aceptables”.

Pensar al contemporáneo desde la idea de “modernidades múltiples” nos permite reconocer distintos proyectos de modernidad, modos diversos de enfrentar el mundo contemporáneo y de planificar estratégicamente los distintos proyectos nacionales. Pero a su vez, también permite reconocer la diversidad y el solapamiento de distintos modelos en un mismo país. Nociones como la de Sociedad de la Información, como dice Mattelart (no permiten ver las tensiones, los proyectos y las realidades y unifican el mundo en una imagen poco cercana a la realidad e imponen como verdades ciertas ideas acerca del presente y el futuro que se alejan de lo que vivimos en los contextos cotidianos de nuestro países. El autor considera que la idea de sociedad de la información opera ciertamente como un mito en tanto ofrece una imagen de sociedad unificada que no encuentra su correlato en las realidades de los distintos países. En ese sentido señala: “No puede haber sociedad global de la información. Es un mito. Puede haber sociedades del conocimiento porque cada país se introduce en el universo tecnológico a partir de su cultura, su historia y la especificidad de sus instituciones”.²

En este aspecto la cultura y el conocimiento devienen cuestiones centrales pues la dimensión simbólica ha adquirido una centralidad estratégica en tanto incide en los demás órdenes y dimensiones sociales, desde las más subjetivas hasta las macrosociales y materiales. El desarrollo tecnológico es quizás una de las variables más incidentes en estos procesos de transformación sociocultural donde el conocimiento y la información han devenido poderes estratégicos. No sólo por la

²² Conferencia presentada en la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba, el año 2004.

capacidad de transformar la realidad sino por la velocidad de los cambios y la complejidad de estos procesos. La realidad mediatizada no es como dicen algunos una sociedad más transparente, sino una sociedad más compleja

Si bien entonces es cierto que el cambio no es homogéneo y que se desarrolla de una sola manera para todas las sociedades, es cierto que algo ha cambiado, que hay profundas transformaciones que requieren poder pensarse críticamente, con una mirada escrutadora que permita reconocer los riesgos, los desafíos y las oportunidades que este momento ofrece para las transformaciones sociales.

En ese sentido consideramos que, quizás la noción de mediatización sea más pertinente para designar los tiempos actuales de cambio en tanto habla de un proceso de transformaciones vinculadas a los medios y las tecnologías pero nada nos dice del tipo de cambio, ni de la orientación de ese proceso, pues esas transformaciones deben poder analizarse en cada contexto, en cada situación en particular. Desde ese lugar consideramos a la mediatización como el proceso que instaura a los medios, sus lógicas y sus retóricas en un lugar central de la producción social del sentido. Una cultura mediatizada es aquella en la cual las distintas esferas de la sociedad comienzan a estructurarse en relación directa con la presencia de los medios. (Verón, E.1992)

La mediatización, es ese “ascenso de lo tecnológico como condición de posibilidad discursiva de lo real, de lo verdadero y de lo cognoscible” como dice Hartog, (1995) es decir de las formas de producir cultura y conocimiento.

Si hemos hecho esta introducción contextualizando la cuestión es porque creemos central pensar a las universidades en estos espacios socioculturales mediatizados. Pues si bien, algunas de estas instituciones, centenarias algunas de ellas, se resisten aun a dejar que las lógicas tecnomediáticas ingresen en sus espacios educativos, esas resistencias van cediendo rápidamente al propio impulso de las otras esferas sociales que las atraviesan, incluso aun a la lógica de los mercados que cada vez ven con mayor interés a las comunidades académicas. La mediatización ingresa por los agentes que la conforman que ya son sujetos mediatizados.

Ya sea que las universidades se presenten interesadas en incorporar la tecnologías o no, los procesos de mediatización avanzan de modo informal, permeando las prácticas académicas y administrativas de igual modo y estructurando ciertos procedimientos y modalidades pedagógicas e institucionales. Por ello es fundamental poder analizarlas, debatirlas y orientarlas hacia objetivos institucionales claros. Las tecnologías, sus modos rápidamente se naturalizan y se vuelven parte de las rutinas institucionales, las estructuran, las sedimentan y las normalizan. El trabajo de desnaturalizarlas, problematizarlas, interrogarlas es necesario en todos los niveles y ordenes institucionales.

Es necesario entonces que las universidades se den los espacios y tiempos para evaluar las políticas de tecnologización que puedan preguntarse por: ¿Qué dispositivos se incorporan? ¿Qué procesos de tecnologizan? ¿Para qué? ¿Qué beneficios nos traen? ¿Qué inconvenientes o consecuencias tiene su implementación?

¿Están capacitados los agentes para estas incorporaciones? ¿Cuáles son las mejores alternativas? Parecen preguntas indispensables en la agenda universitaria, preguntas que deben involucrar a toda la comunidad académica porque su incorporación tiene profundas implicancias en todos los órdenes: académicos, científicos, institucionales, políticos, sociales.

Sostenemos que lo tecnológico no es un destino ineluctable, sino una condición de época que requiere de decisiones y gestiones específicas según los objetivos institucionales. Lo que queremos destacar es la urgencia que las universidades, asuman con gran compromiso la necesidad de observar esta cuestión con mucho detenimiento pues las implicancias son múltiples y profundas.

Ahora bien, ¿cuál es el lugar de las universidades en sociedades mediatizadas? ¿Tienen algún lugar en particular? ¿Alguna responsabilidad? ¿Cuáles son los desafíos a los que se enfrentan? Es necesario pensar nuevos modelos académicos para dar respuesta a las necesidades educativas del presente.

En lo que sigue vamos a detenernos en algunas cuestiones que creemos centrales para pensar el lugar estratégico de estos centros educativos en la actualidad abordando algunas cuestiones vinculadas (a) a la producción, (b) la circulación y (c) la apropiación de conocimiento.

a. Reflexiones en torno a la producción de conocimiento

-En primer lugar es necesario reconocer que las tecnologías han transfigurado profundamente las formas de producción, circulación y recepción del conocimiento. Es todo el sistema simbólico contemporáneo el que se encuentra en transformación por la presencia de estos dispositivos que permiten modos inéditos de generar, de poner a disposición y de apropiarse de los saberes y conocimientos. En ese contexto les cabe a las universidades repensar sus vínculos con estas tres instancias, pues son centros fundamentales de producción de conocimiento que cuentan con capacidades institucionales estratégicas para favorecer procesos responsables, sistemáticos, cuidados y creativos de generar nuevos saberes o de poner a prueba otros. Esta legitimidad académica, lejos de convertirse en una táctica de aislamiento de la sociedad, debe ser el eje a partir del cual se redefinan los modelos de producción científica que deben estar al servicio de las necesidades de la comunidad.

Con ello, no nos referimos sólo a la necesidad de producir ciencia aplicada, sino también al deseo de experimentación, de creación artística y de investigación básica como formas propias del sistema universitario que garantizan la calidad de los conocimientos producidos, al menos garantizan su control y evaluación por parte de la comunidad académica, de la comunidad de pares.

En épocas de hiperproductividad informativa, cuando se han multiplicado de modo exponencial las fuentes de datos, los gestores de información publicable, se vuelve más necesaria la presencia pública de la Universidad, su presencia en el espacio público. En ese punto creemos que hoy deviene central no sólo la producción de

conocimiento científico que esté en sintonía con las necesidades, demandas y deseos de la sociedad, sino también la comunicación pública del conocimiento científico. Y en ese punto, es ese un aspecto central para pensar los nuevos modelos de universidad. Modelos que pongan el énfasis en los vínculos comunicacionales con la sociedad, modelos que, sin dejar de lado la fortaleza que le da a las universidades ciertas modalidades ya instituidas de producción y evaluación sistemática a intersubjetiva del conocimiento, puedan ampliar el horizonte de recepción más allá de las fronteras universitarias.

Es cierto que el tiempo de los medios, su ritmo como dice Derrida (2001), es un tiempo dislocado, muy veloz para el tiempo de la academia. Sin embargo y sin entrar en la lógica mediática frenética las universidades, sus docentes e investigadores, sus estudiantes también pueden empezar a tener, como de hecho muchas ya lo hacen, a una voz pública.

La propia lógica tecnomediática hoy permite numerosas formas de comunicar públicamente el conocimiento, los medios de comunicación y las modalidades se han diversificado de tal forma que con escasa inversión es posible intervenir en el debate público, tener una voz propia en la escena mediática no sólo haciendo difusión, transferencia, divulgación de conocimientos científicos sino también interviniendo en debates sobre cuestiones de interés social, político o comunitario. En ese punto las universidades tienen una responsabilidad social que cumplir, pues no siempre las instituciones (empresas, gobiernos, organizaciones, medios de comunicación) intervinientes en cuestiones de interés público manejan o exhiben la información de forma desinteresada.

Las universidades pueden poner a disposición de los ciudadanos informaciones, conocimientos que generen valiosos aportes al debate sobre temas sociales controvertidos y que favorezcan la resolución de estas cuestiones en favor de la comunidad o de aquellos grupos sociales que no cuentan con los recursos para generarlos.

En épocas de proliferación de informaciones públicas, de diseminación y deslocalización de saberes, como dice Martín Barbero (2002) donde la emergencia de nuevas sedes de producción conocimiento, como las consultoras, las asesorías y las agencias de expertos (los think tanks) parecen ser el rasgo de época, el conocimiento generado en las instituciones universitarias adquiere una relevancia fundamental en tanto puede ser generado de manera independiente, en ese sentido de autonomía universitaria que sí nos interesa rescatar, al cuidado de la vigilancia epistemológica, la mirada reflexiva y el pensamiento crítico y analítico. Estos rasgos que aún le otorgan legitimidad a las universidades deben ser potenciados a la luz de estas dos operaciones vinculadas, el desarrollo de investigaciones de interés social y cultural y a la comunicación pública de los conocimientos generados. Para ello es importante desarrollar vínculos estrechos con los distintos actores de la sociedad, particularmente con aquellos grupos en posición de vulnerabilidad que se organizan en torno a la defensa de derechos y que requieren de argumentos sólidos que den sustentos a sus demandas y reclamos.

En este espacio entran numerosas temáticas interdisciplinarias que requieren del trabajo mancomunado de científicos de distintas áreas en cuestiones vinculadas al ambiente, los derechos humanos, el acceso al trabajo, la accesibilidad, cuestiones de género, reconocimientos identitarios, entre otros temas actuales. Y en estrecha vinculación con este aspecto se encuentra lo que antes señalamos como comunicación pública de la ciencia y del conocimiento generado en los campus universitarios.

Frente a la proliferación informativa y la multiplicación de las fuentes de información, los docentes, científicos y estudiantes universitarios deben poder empezar a pensar estrategias comunicativas diversas para llegar a la comunidad, a los distintos actores e instituciones que pueden estar interesados en esos conocimientos. Por eso, se vuelve altamente significativo el desarrollo de políticas de comunicación destinadas a tal fin, la apertura de espacios informativos y de intercambio con actores no universitarios y la difusión a través de medios alternativos propios tales como portales informativos, como el caso de UNCiencia de la Universidad Nacional de Córdoba que apuntan a crear vínculos de conocimiento con distintos actores del sistema educativo formal pero también informal. Este modelo abierto a los actores no universitarios, la apertura de los muros de la academia no sólo es beneficioso para la sociedad sino también para la propia universidad que se enriquece de los saberes, experiencias y modos de conocer de los actores sociales. Esto implica un profundo replanteamiento de lo que algunas instituciones han tratado como transferencia o extensión para pasar a pensar al vínculo con la sociedad como de intercambio, de trabajo compartido, de conocimiento socialmente fundado. En este punto creemos que estamos en un momento de transición que pone a las universidades como actores estratégicos con una voz autorizada en la escena pública. Voz que debe resguardar profundizando a la vez la rigurosidad, la criticidad y el compromiso con la comunidad y para ello se hace necesario revisar el modelo comunicativo que estructura nuestras instituciones.

Es indispensable abandonar el modelo lineal informativo o divulgativo para empezar a pensar en primer lugar en el desarrollo de las capacidades comunicativas de docentes, investigadores y alumnos de todas las disciplinas, en tanto ciudadanos con una responsabilidad de informar y devolver a la comunidad el conocimiento adquirido y generado en los espacios universitarios. Pero también con la capacidad de entrar en diálogo con los distintos actores sociales a fin de identificar, diagnosticar demandas, necesidades sociales de conocimiento que puedan convertirse en problemas de investigación científica cuyos resultados puedan favorecer procesos de promoción social, de agenciamiento a sectores sociales vulnerados o necesitados. Para ello es fundamental el desarrollo de capacidades dialógicas, de competencias comunicativas por parte de los científicos e investigadores que les permitan entrar en diálogo con los distintos actores sociales.

En este punto es interesante el desafío que plantea de Sousa Santos (2007) para las universidades de este siglo. Considera que “el conocimiento universitario –o sea el conocimiento científico producido en las universidades (...) fue a lo largo del siglo xx un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades”. En este modelo eran los propios investigadores quienes definían los problemas a investigar, los modos y los tiempos. Sin embargo,

este modelo en los últimos años entró en crisis y se está pasando a un modelo que el investigador denomina como “conocimiento pluriuniversitario”. Este tipo de conocimiento de más de tipo contextual cuyo principio organizador es la “aplicación” que se le puede dar. Dice el autor: “Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica.” (p.44)

Este último tipo de conocimiento ha prosperado en modelos desarrollistas que se han vinculado a sectores empresariales e industriales. Sin embargo, es posible recuperarlo en otros sentidos más participativos vinculados a organizaciones y actores sociales que tradicionalmente han estado excluidos como sectores demandantes de conocimiento. A lo sumo han sido objeto de estudio de algunas investigaciones sobre vulnerabilidad y pobreza. Si se asume una perspectiva dialogal, estos sectores deben ser considerados como sujetos de conocimiento y no como objetos o meros destinatarios. Sino como actores con capacidades discursivas y con conocimientos indispensables. Pero para ello es importante desarrollar en los propios universitarios, estas inquietudes y capacidades comunicativas que hasta ahora han estado reducidas a algunas profesiones o disciplinas vinculadas a la intervención social.³

Lo que estas transformaciones en el campo del conocimiento plantean en último término es el debate en torno al vínculo de la universidad con la sociedad, a la índole del conocimiento producido en esos espacios y a los criterios para valorarlo. Pareciera estar transformándose justamente la índole de la legitimidad del saber académico. De una legitimidad construida puertas adentro a otra producida con la comunidad.

Finalmente y en estrecho vínculo con estas cuestiones, también se plantea en épocas de sociedades mediatizadas la necesidad de profundizar, sistematizar e institucionalizar los vínculos con otras universidades y centros de producción de conocimiento científico. Las tecnologías están favoreciendo el desarrollo de otras formas de comunicación y constitución de comunidad científica más de tipo horizontal y colaborativa. Las posibilidades de intercambio entre los/las científicos/as, entre los grupos de investigación, entre becarios y tesistas se han incrementado de tal manera que la posibilidad de constituir lazos y redes se ha planteado como un desafío fundamental para las instituciones universitarias actuales. Las posibilidades de la educación a distancia, de la comunicación mediada por tecnologías digitales, de los recursos colaborativos plantean nuevas formas de producción del conocimiento que ponen en crisis los modelos locales, anclados territorialmente y abren también al diálogo y al intercambio académico con otros actores como interlocutores activos en los procesos de producción de conocimiento. Estas posibilidades tecnocomunicacionales abren nuevos y novedosos horizontes en las formas de generar conocimiento que aún se están explorando y que requieren de un serio

³ Nos referimos a proyectos como el denominado “La Universidad en los barrios” que se desarrolla en el marco de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba.

análisis que pueda dar cuenta, en primer lugar de las características de estos fenómenos y pueda potenciar estas prácticas institucionalmente por medio de políticas específicas de apoyo y desarrollo de modalidades de investigación, formación y publicación conjunta con diversos centros e instituciones universitarias afines no solo en términos científico-disciplinares, sino también regionales.

Las tecnologías de la información y la comunicación hoy son potentes dispositivos para desarrollar y fortalecer el diálogo y la colaboración académica y científica. Lo que requiere del desarrollo de activas políticas de intercambio y trabajo colaborativo y de la dotación de equipamiento y recursos técnicos acordes a las necesidades de los equipos de investigación y docencia. Junto con estos aportes es necesario también el desarrollo de modos de acreditación de estas modalidades articuladas de trabajo entre equipos de universidades distantes que le permita a los docentes e investigadores recibir reconocimiento académico por este tipo de trabajos.

b. Reflexiones en torno a la circulación del conocimiento

Un segundo aspecto sobre el que es necesario profundizar respecto de los modelos institucionales universitarios en los tiempos que corren es el vinculado a los modos en que circula el conocimiento en la actualidad, a las formas comunicacionales y los lenguajes utilizados.

Ya hemos señalado que en las sociedades mediatizadas los saberes se encuentran diseminados en diversos centros y espacios reales y virtuales. Martín Barbero (1999) en un texto que tiene ya unos años pero que cuenta con una enorme vigencia señala que cuando la tecnología deja de tener un rol instrumental para pasar a tener un rol estructural como lenguaje, como modo de comprender el mundo, se transforman aspectos centrales de la cultura pues entran en el juego de la expresividad social otras formas de expresión, lenguajes, géneros, discursos que no formaban parte del juego discursivo de los saberes académicos legitimados. El autor lo expresa con notable claridad: "(...) la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Radicalizando la experiencia de des-anclaje producida por la modernidad, la tecnología deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber, y conduciendo a un fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana."(2002, p.2)

Estos procesos de mezcla, collage, hibridación de lenguajes, de preeminencia de la imagen por sobre otras formas de expresión, de transformación estética y comunicativa del lenguaje escrito, de cambios en la lógica escrituraria y de lectura tradicional a partir del modelo hipertextual y multimedial no tienen como centro a las universidades, ocurren en el espacio simbólico mediatizado y atraviesan a estas instituciones que han sido constituidas en otras matrices culturales centradas en la lógica escrituraria y la modalidad presencial centrada en la autoridad del docente. Estos modos dislocados, desanclados, reensamblados de funcionamiento del sentido

que permiten las tecnologías han ingresado ya a la lógica universitaria, aunque de un modo ciertamente informal y encontrando no pocas resistencias. Y es que estas modalidades descentradas, nómades y diseminadas de circulación de los saberes interpelan fuertemente al modelo académico tradicional, disciplinar y localizado de muchas de nuestras prácticas universitarias actuales y las tensionan de tal modo que muchas veces terminan generando rechazo y resistencia por parte de aquellos docentes que se sienten excluidos de estas modalidades.

Por otro lado también estas modalidades de circulación cultural desarrollan modos de percepción, formas de mirar el mundo, y de comprenderlo, emociones, sensibilidades, formas de habitar el mundo. Es decir nuevas subjetividades que no encuentran en las instituciones educativas tradicionales lugar para desarrollarse. El rol de alumno tradicional, como un receptáculo vacío a ser llenado por el saber académico comienza a tensionar el lugar que ocupan los estudiantes reales en los espacios académicos donde sus sensibilidades, sus inteligencias e intereses muchas veces no encuentran un lugar adecuado y son expulsados del contrato pedagógico que propone un docente cada vez más problematizado por los modos de enseñanza. Es que en los tiempos presentes el contrato pedagógico cada vez requiere de más cláusulas aclaratorias, acuerdos de convivencias, formas de negociación porque la “resistencia o la evasión frente al conocimiento” (Ortega, 2007, 2013) parece hacerse cada vez más explícita.

Si bien el modelo pedagógico tradicional aún sigue operando en las universidades lo cierto es que su retórica, sus narrativas, sus modalidades discursivas son cada vez más inoperantes, cada vez más dificultosas y están movilizando profundas inquietudes en los docentes. Realización de trabajos grupales mediados por tecnologías, usos académicos informales de las redes sociales por parte de estudiantes al margen de los docentes, implementación de recursos tecnológicos como apoyo a la presencialidad como clases grabadas y luego difundidas en las redes sin autorización de los docentes, circulación digital de materiales educativos como evaluaciones o pruebas parciales están poniendo en evidencia que el desfasaje entre los modos de enseñanza y los de aprendizaje son amplios y complejos. Las tecnologías han entrado por la ventana a las universidades, se han incorporado a las vidas académicas muchas veces de modo informal y como recursos que ponen en crisis los modelos tradicionales de transmisión del saber.

La circulación de conocimientos no controlados o evaluados por la academia en el propio espacio académico es cada vez más intenso y complejiza muchas de las ideas acerca de reservorio del saber sobre la que algunos docentes planifican sus clases. Pero de igual modo que los estudiantes recurren a las tecnologías y a sus lenguajes para estudiar, para acceder al conocimiento al margen de lo que les ofrecen sus docentes, numerosos docentes han comenzado a incorporar estos lenguajes y dispositivos como apoyo a las prácticas de enseñanza, ampliándose notablemente en los últimos años el horizonte marcado por la educación a distancia. En este sentido estamos frente a un desafío complejo pues no puede tener una respuesta técnica. No se trata de intentar intervenir en esos complejos procesos de comunicación y construcción colaborativa que desarrollan los estudiantes sino de potenciarlos. Recuperarlos institucionalmente, académicamente, darles el estatuto pedagógico que merecen y reconocer que el conocimiento construido con otros y con múltiples narrativas es más complejo.

Es necesario poder capacitar a los docentes en la apropiación de estos nuevos lenguajes, en la apertura a nuevas narrativas que permitan que el mundo cultural de sus estudiantes entre en diálogo con la cultura académica. Que puedan también problematizar sus consumos mediáticos, reconfigurar los sentidos y enriquecer los procesos de aprendizaje que ya los pedagogos hace muchos años nos han señalado que mientras más complejos en términos de narrativas, de lenguajes, mejor. (Eisner, 2003; Bruner)

Lo que queremos señalar es la necesidad de tomar a la formación docente en el uso y apropiación de los lenguajes y las tecnologías como un desafío de educación continua, en tanto cada vez mas no solo la distancia sino la presencialidad requieren de la incorporación de estos dispositivos, no como modos de solucionar problemas educativos sino como estrategias para enfrentarlos.

En este panorama la tecnología educativa ha crecido como una respuesta a las dificultades de la enseñanza, como un recurso neutral que, pensado como herramienta pueda estimular al alumno a acercarse de mejor manera a los conocimientos que circulan. Este perspectiva es ciertamente herrada pues las tecnologías no son neutras llevan implícitos algunos usos, potencian algunas capacidades y limitan otras. Si no se reconoce esta cuestión se seguirá insistiendo con poco éxito en la incorporación de estos dispositivos que terminan sin ningún impacto en los procesos educativos, o terminan reforzando lo peor de modelos conductistas, repetitivos o pasivos para los alumnos.

La incorporación de tecnologías en los procesos educativos universitarios pueden generar interesantes transformaciones y mejoras en los modos de enseñar si se miran las tecnologías como oportunidades y no como soluciones. Oportunidades de revisar el modelo pedagógico implícito, el lugar otorgado al alumno, el tipo de conocimiento ofrecido, las operaciones cognitivas que se están favoreciendo y aquellas que se están dejando de lado. Por ello, es central que las universidades asuman el desafío tecnológico en *términos culturales*, como una posibilidad de articular con las culturas estudiantiles y también en *términos pedagógicos*, como una forma de revisar las propuestas didácticas, de renovarlas y transformarlas potenciando las capacidades comunicativas y expresivas de estos medios.

Las tecnologías y sus lenguajes permiten comenzar a pensar en los estudiantes como productores de cultura y no como meros reproductores. Como sujetos individuales y colectivos con capacidades expresivas y realizativas, que pueden apropiarse de los recursos culturales y cognitivos de diversas maneras que es necesario empezar a comprender.

El problema es pensar que las tecnologías pueden traer soluciones pedagógicas. Las tecnologías en los procesos educativos generan nuevas problemáticas y aportan algunas estrategias para enfrentarlas. Por eso consideramos central que la universidad desarrolle una perspectiva abierta a la cultura, a las distintas y variadas modalidades expresivas que se vienen desarrollando los últimos años. Que se plantee políticas de investigación y experimentación en este campo y que capacite y brinde apoyo de forma permanente a los docentes a fin de que estas iniciativas no queden en proyectos individuales sino que puedan ser replicadas aquellas experiencias

significativas. Por eso es también relevante el seguimiento y la evaluación de las experiencias innovadoras, pues la novedad no debe estar puesta en el software o en el dispositivo elegido en la propuesta pedagógica que la incorpore, en la pregunta por el sentido de esa incorporación.

El camino recorrido en estos años permite identificar algunos usos ventajosos de las tecnologías como el uso de aulas virtuales en plataformas de código abierto, como la aplicación de formularios de autoevaluación para cursos masivos o la centralidad del video para la enseñanza de procesos. Sin embargo el camino de la reflexión crítica de estos recursos recién empieza. Luego de algunas décadas de deslumbramiento tecnológico y escasas apropiación por parte de la mayoría de los docentes, las cosas parecen estar cambiando. Cada vez son más los docentes que utilizan los entornos educativos para ordenar el material, pero también para comunicarse con sus estudiantes y cada vez son más las materias cuyo dictado depende de recursos como presentaciones, videoconferencias, visionado o trabajo colaborativo. Es decir que el proceso de mediatización en las universidades parece haberse aclarado en los últimos años. Por tal motivo se hace central la existencia de unidades de apoyo técnico pedagógico que pueda apoyar y asesorar el trabajo de los docentes, diseñar interfaces o entornos de aprendizaje apropiados a las necesidades de cada disciplina, pueda experimentar nuevas formas y lenguajes y favorezca el trabajo interdisciplinario y colaborativo que las tecnologías favorecen, como así también estimule el acceso a la web con criterios académicos como estrategias de enriquecimiento de los procesos educativos.

En este punto y en estrecha articulación con el último punto que vamos a tratar se encuentra la problemática de la accesibilidad. Si las universidades deben ser cada vez más inclusivas, y las tendencias actuales frente a las distintas discapacidades es que son las instituciones las que no deben obstaculizar el desempeño de personas con estas características, se hace indispensable comenzar a pensar también en el diseño de modelos pedagógicos inclusivos que permitan a todos quienes se lo propongan el acceso al conocimiento. Para ello, las tecnologías ofrecen también un conjunto de recursos para favorecer el acceso a los estudiantes con distintas discapacidades motoras, auditivas, visuales, pero también favorecen el acceso en general si están pensadas como estrategias de integración. Integración entre las culturas juveniles y las culturas académicas. Como estrategias de transición al mundo universitario y como entornos educativos que permitan que los estudiantes realicen procesos educativos con recursos significativos para ellos.

Frente a un universo simbólico tan profuso como el actual con notables marcas de dispersión, dislocación y diseminación de saberes, las instituciones universitarias deben poder constituirse como espacios de reorganización del conocimiento. Como instancias de jerarquización y aprendizaje de capacidades críticas por parte de los alumnos que les permitan hacer búsquedas significativas y consistentes de la información y que les enseñen a valorar la calidad de los contenidos ofrecidos en la web de modo desorganizado y poco sistemático. En ese sentido, la docencia universitaria debe revisar su tradicional rol de pensarse como espacio de transmisión de saber para empezar a pensarse como espacio de análisis crítico del saber. Es indispensable brindar a los alumnos conocimientos que les permitan orientar sus búsquedas de información y que les permitan valorar la calidad académica o científica

de la información disponible. Por eso el docente debe profundizar su rol de facilitador, de puente entre los estudiantes y los conocimientos, desplazándose definitivamente del rol de fuente de saber.

c. Reflexiones en torno a la apropiación del conocimiento

Finalmente y en estrecha relación con los debates anteriores nos interesa detenernos en las transformaciones que se están desarrollando respecto de las formas de apropiación del conocimiento y que replantean los modelos pedagógicos de corte más tradicional que todavía sustentan muchas prácticas educativas universitarias.

Hemos señalado que el crecimiento de las tecnologías está asociado a profundos cambios sociales, culturales, políticos y económicos en las formas de producción y circulación de los conocimientos que tienen también importantes efectos en las formas de su apropiación.

Sin embargo y más allá del desarrollo tecnológico, es necesario reconocer que las formas de apropiación y uso de estos dispositivos también se ha desarrollado de modo muy complejo en las últimas décadas. Como señalan algunos sociólogos de la técnica, las formas de apropiación exceden a los usos que vienen implícitos en las propias tecnologías e inclusive implican también complejos procesos de reapropiación y de inventiva más allá de lo que las tecnologías prescriben.

De modo paralelo o quizás de modo articulado a estos procesos de diseminación de saberes y de reapropiación tecnológica se vienen desarrollando desde distintas esferas algunas ideas que comienzan a plantear al conocimiento como un Bien Común. Como un producto colectivo que no le pertenece a nadie porque es el resultado del trabajo colaborativo de numerosas comunidades. Lo que se ha comenzado a poner en cuestión es la naturaleza del conocimiento. ¿Quiénes deciden que puede ser una propiedad individual?

Si el conocimiento es un bien común sería el resultado de los bienes tangibles e intangibles que constituyen el patrimonio colectivo de una comunidad y por lo tanto es necesario el desarrollo de mecanismos que lo protejan y garanticen el acceso de todos y su sostenibilidad. La apropiación del conocimiento entonces no debe pensarse en términos de consumo personal sino de acceso, de posibilidad de llegar a un patrimonio común y de volverlo propio pero no en un sentido individual si no colectivo, con el compromiso de resguardarlo y producirlo nuevamente.

Las tecnologías han puesto estos desafíos nuevamente en evidencia pues los recursos abiertos, de acceso y código abierto son hoy una realidad en la web y están disponibles para poder ser usados y reutilizados por todos aquellos que lo requieran.

En ese sentido puede pensarse que la hipermedialidad (Scolari, 2012), y las nuevas formas de producir contenido colaborativos y actualizables favorecen esta idea de conocimiento accesible y como un bien común, sin propietarios, constantemente enriquecido y abierto a todos los usuarios que lo deseen.

Pero implica algo más que recursos disponibles, el conocimiento abierto designa una perspectiva del saber que plantea una serie de principios que interpelan fuertemente nuestras prácticas académicas muchas veces definidas desde otros paradigmas. Se parte de la idea de que nadie es propietario de las ideas, sino que el conocimiento es un producto social y que por tanto debe estar disponible para toda la comunidad. Si las universidades se piensan desde este modelo, es posible que numerosas prácticas deban redefinirse, entre ellas la propia idea de autoría, de unidad de la obra, y la propia idea de conocimiento que ya no podría desprenderse de la idea de comunicación, de comunidad, de colaboración, de diálogo.

Dice Martín Barbero: “Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se tramam es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.

Desde esta perspectiva del conocimiento, las universidades adquieren un rol central como espacios de mediación entre los conocimientos y sus usuarios, como espacio de articulación entre distintas comunidades de aprendizaje y producción de conocimiento, como instancias que favorecen el acceso a los distintos actores y permiten que aquellos que producen saber tengan también la oportunidad de compartirlo, de hacerlo circular de favorecer los procesos de reapropiación. En ese sentido, adquieren un papel fundamental como espacios de encuentro e intercambio y también como puerta de acceso de los ciudadanos para encontrarse con los conocimientos que también les pertenecen. En ese punto es cuando la idea de conocimiento como Bien común se articula con la de educación y comunicación como derechos. En ese punto es cuando emerge nuevamente con fuerza la idea de acceso y entra en juego nuevamente la centralidad de las tecnologías. Pues es necesario reconocer que hoy el acceso al conocimiento está mediado por las tecnologías y que ese acceso requiere de un conjunto de conocimientos necesarios, de ciertas alfabetizaciones posmodernas, como las han designado algunos autores (Huergo, McLaren).

Nuevamente aquí estamos ante otro desafío, la necesidad de formar a los estudiantes y también a los docentes en el uso crítico y creativo de las tecnologías y los lenguajes digitales. Pues la metáfora de los “nativos digitales” parece ser sólo eso una metáfora y no una categoría que dé cuenta de los conocimientos que tienen los niños y jóvenes para acceder a los dispositivos técnicos y los saberes, informaciones y capacidades comunicativas y expresivas que favorecen. Nacer en épocas de cultura digital no garantiza el aprendizaje de las competencias para ser un sujeto activo en términos culturales y cognitivos, un sujeto que pueda leer y escribir con esas tecnologías no en el sentido técnico del término, sino en el sentido freireano de leer y transformar el mundo.

Por ello, los procesos de apropiación del conocimiento, hoy ponen en juego también las alfabetizaciones informáticas, hipermediales, colaborativas. Requieren de sujetos con capacidades exploratorias y expresivas y esas aptitudes se aprenden, es decir deben enseñarse de modo sistemático en los espacios educativos. No debe esperarse

que las fuerzas del mercado del entretenimiento formen a los estudiantes para desempeñarse activamente en una cultura mediatizada.

Es indispensable poder reflexionar desde los espacios académicos en torno a estas cuestiones porque son las que están operando como instancias de mediación en los procesos educativos. Tanto cuando las tecnologías se usan indiscriminadamente, sin una mirada crítica que pueda valorar los sentidos de sus usos como cuando se ignoran, se rechazan o se dan por conocimientos ya aprendidos.

Los procesos de aprendizaje hoy se desarrollan también en espacios virtuales. En entornos mediatizados donde inciden numerosos y complejos lenguajes que les exigen a los estudiantes capacidades interpretativas, procedimentales, creativas, exploratorias, anticipatorias, colaborativas. No obstante ello, además de valorar esos saberes es necesario que desde los espacios académicos universitarios se profundicen esos conocimientos, se alfabetice en un sentido más profundo, más crítico, más autónomo. En ese sentido los medios y las tecnologías tienen que favorecer el acceso al conocimiento y también la capacidad de producir conocimiento, de tener voz propia. Como dice Emilia Ferreyro "Necesitamos niños y jóvenes que sepan decir su palabra por escrito de manera convincente (¡cuánto más fácil ahora con Internet!); que no se comuniquen simplemente porque "hay que estar en comunicación permanente", sino que tengan algo para comunicar; que el contenido del mensaje cuente al menos tanto como la forma. Porque las nuevas generaciones deberán ser particularmente creativas. Tendrán a su cargo nada más y nada menos que la invención de un nuevo orden mundial donde la vida valga la pena de ser vivida."

En síntesis las transformaciones tecnológicas y culturales están estrechamente vinculadas a nuevas/renovadas formas de producir, circular y apropiarse del saber socialmente producido y estas transformaciones le exigen a las instituciones universitarias revisar esquemas de transmisión del saber de tipo vertical y estático que ya no operan con efectividad porque las generaciones jóvenes están demandando un lugar más activo en los procesos de producción del conocimiento.

Bibliografía

Bruner, J. (2002) Bruner, J. (2002). Making stories. University Press. Cambridge

Derrida, J. (2001) Ecografías de la Televisión. Eudeba. Argentina

De Sousa Santos, B. (2007) La Universidad en el siglo XXI. CIDES-UMSA. Bolivia.

Eisner, E. (2003). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. Visual Arts Research 29(57), 5-11.

Ferreyro, E (2012) Alfabetización digital de qué estamos hablando? En Rev. Educ. Pesqui. vol.37 no.2 São Paulo May/Aug. 2011

Grossberg, L (2009) El corazón de los estudios culturales: Contextualidad, construccionismo y complejidad Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.10: 13-48, enero-junio 2009

Martín Barbero (2002) La educación desde la comunicación. Ed. Norma

Mattelart, A (1995) La invención de la comunicación. Ed. Bosch. Barcelona

Ortega, F. Los desertores del futuro. UNC. CEA, 1996. 76 p. (Serie Investigación / CEA ; 1

Ortega, Facundo (Comp.) Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades, Ferreyra Ediciones. Córdoba,

EISENSTADT (2000): «Multiplemodernities», en Daedalus, vol. 129, n. 1, 2000