

(Re)pensar la Universidad en la cultura digital: transiciones, desafíos y posibilidades de un espacio integrado de formación multimodal.

2. XII Foro Educación Superior, innovación e internacionalización

Pineda, Andrea Evelin

CONICET - Universidad Católica de Córdoba

Investigadora y Docente

Córdoba, Argentina

pinedaevelin@gmail.com

Resumen

El campo de la educación se encuentra fuertemente interpelado por transformaciones culturales, comunicacionales y técnicas, que implica cambios en las modalidades de producción, circulación y recepción de saberes, así como en las formas de narrar(se) y producir(se) de los sujetos protagonistas de la relación educativa. La mediación tecnológica de los procesos comunicacionales se vuelve un eje transversal clave y se plantean nuevos desafíos ante una configuración cultural distinta. El aporte de este trabajo consiste en pensar la Universidad desde un espacio integrado de formación multimodal, que abarca modalidades presenciales, pasando por un amplio abanico de combinaciones híbridas hasta la educación a distancia. Dentro de esta propuesta analizamos los 4 componentes principales que lo constituyen: institucional, gestión, académico y tecnológico. Luego trabajaremos sobre algunas transformaciones y desafíos para el trabajo docente que se plantean ante el escenario cultural y comunicacional actual. Para esta reflexión nos basamos en un trabajo que realizamos en la Universidad Católica de Córdoba el marco del curso virtual “(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente” (2018). Finalmente, ensayamos algunas notas para proyectar escenarios educativos y comunicacionales en la cultura digital contemporánea.

1. Introducción

El campo de la educación se encuentra fuertemente interpelado por transformaciones culturales, comunicacionales y técnicas que caracterizamos como un proceso irreversible y heterogéneo de mediatización social (Verón, 1992; Da Porta, 2000). Para la Educación esto implica profundas transformaciones en las formas de producir, transmitir y recibir los saberes (Da Porta, 2000: 117), y en las formas de narrar(se) y producir(se) de los sujetos protagonistas de la relación educativa. La mediación tecnológica de los procesos comunicacionales se vuelve un eje transversal clave para entender las transformaciones, ya que se convierte en una característica estructural de nuestra cultura (Martín Barbero, 2003). En este sentido, la educación forma parte de un escenario complejo que demanda asumir

nuevos desafíos ante una configuración cultural distinta. Y para responder de una forma responsable y comprometida a las transformaciones, se vuelve necesario actualizar las reflexiones en torno a: *qué perfiles educadores/as necesitamos, qué conocimientos queremos producir y transferir, qué sujetos vamos a formar, en qué contextos se van a insertar y qué aportes brindaremos como Universidad a nuestras sociedades*. Uno de los retos que se presenta con mayor contundencia, es pensar la educación superior más allá de los límites físicos del aula y mediada por medios y tecnologías de la información y comunicación (en adelante MyTICs).

En este trabajo reflexionaremos sobre la institución de Educación Superior caracterizada por una fuerte impronta de educación presencial, moldeada a partir de la matriz hegemónica moderna (Pineau, 1996), que se encuentra inmersa en un contexto complejo de transiciones sobre concepciones, modalidades, prácticas y representaciones en torno al proceso educativo tradicional, enfrentándose a los nuevos desafíos y posibilidades que habilita la cultura digital. Podemos afirmar con Dussel (2007) que se trata de una gramática estructurararte, “menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre” (p. 3), que entra en tensión con la lógica tecno-mediática, que se configura

en términos tecnológicos, estéticos, sociales y económicos; irrumpe en el entorno mediático a manera de un diálogo ininterrumpido con los medios existentes, permitiendo así la transformación dinámica de los lenguajes tradicionales, a la par que se definen las posibilidades expresivas de los lenguajes nuevos” (Warkentin, 2001: p. 126)

Con ello, queremos señalar que el campo educativo se encuentra fuertemente interpelado en sus propios fundamentos por la lógica tecno-mediática, que pone en cuestionamiento las condiciones de producción del saber, la cultura letrada como modalidad secuencial privilegiada y ordenadora del aprendizaje por etapas, la relación imagen-palabra, el carácter centralizado y territorial del saber, los espacios presenciales donde acontece la relación educativa, entre algunos aspectos destacados. Ante un escenario cuya configuración cultural es diferente y se transforma de manera desigual, heterogénea y disruptiva, aparecen nuevos desafíos en torno a: las formas de producción del conocimiento centrada en la figura hipertextual o rizomática (Burbules y Callister, 2008, Deleuze y Guattari, 1983), la complejización de la experiencia de aprendizaje, el rol protagónico de la imagen, la circulación de saberes “sin lugar propio” o “saberes mosaico” (Martín Barbero, 2003; Morin, 2000), espacios y tiempos descentrados, así como vínculos menos rígidos, frágiles y flexibles.

Ante un contexto caracterizado por las tensiones y rearticulaciones constantes de la lógica escolar y la lógica tecno-mediática, pretendemos “problematizar el entorno, no sólo para fomentar miradas críticas sino también para transformar los espacios y hacer aportes concretos al campo educativo en el nivel superior”¹ (Pineda, 2018: 3). Consideramos fundamental entender las transformaciones y cambios como procesos graduales pero también disruptivos, que van tejiendo un contexto de transición en el que nos gustaría detenernos. La transición entendida como ese espacio intermedio, complejo, que nos permite identificar viejas y nuevas relaciones y articulaciones, así como delinear conexiones y rupturas en las maneras que entendemos las modalidades educativas, la producción de conocimiento, el papel de estudiantes y docentes. Cabe señalar que el contexto de transición lo pensamos en relación a la Universidad como institución educativa, en lo que respecta a los sujetos lo que para unos ha sido un camino transicional (no exento de resistencias y miedos) de transcurrir la vida cotidiana sin usar tecnologías o estar conectados a internet hacia el acceso gradual a dichos dispositivos con conexión, para otros

¹ Material correspondiente al Módulo 1: Transformaciones culturales y comunicacionales en el contexto de mediatización social: claves para su abordaje”, del curso virtual “(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente”. Universidad Católica de Córdoba.

la presencia y acceso cotidiano a MyTICs se constituye en un escenario naturalizado. Desde este complejo panorama, los/las jóvenes construyen la experiencia de explorar en un entorno descentrado donde conviven múltiples lenguajes (audiovisual, gráfico, digital, oral). Sin embargo, cabe señalar las diversidades y desigualdades presentes en las modalidades y calidad de los accesos.

En este contexto transicional que problematizamos, una propuesta para la Universidad que nos parece interesante de profundizar es concebirla como un espacio integrado de formación multimodal², “que abarca desde la oferta educativa 100% presencial, hasta la 100% en línea, pasando por una variedad de combinaciones intermedias denominadas “híbridas” (UAEM-Gaceta, 2007, citado por Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017:84). Este espacio nos permite: 1) reconocer la vasta trayectoria en educación presencial, 2) capitalizar iniciativas de complementación curricular a través de la utilización de plataforma u otros espacios virtuales 3) transitar el nuevo horizonte de la Educación a Distancia. A partir del modelo multimodal, se ofrece un abanico de propuestas educativas híbridas y virtuales, combinando modalidades presenciales y *blended*, que “plantean un escenario de flexibilidad modal con el fin de aprovechar las ventajas que cada una de ellas representa, permitiendo así, ampliar la cobertura en el nivel superior” (Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017:86). Creemos importante promover este espacio de formación multimodal para enriquecer y ampliar las ofertas educativas, así como la cobertura y alcance de la educación superior, sosteniendo los niveles de compromiso y excelencia académica, centrándonos en dos aspectos fundamentales: las modalidades de relación educativa que se construyan y los contenidos educativos multimodales que se produzcan en dicho espacio formativo.

Nuestro posicionamiento se basa en el enfoque socio-cultural, contextual y relacional de los Estudios Culturales para investigar los fenómenos que nos convocan. Asumimos una mirada centrada en:

- # las TICs como dispositivos socio-culturales (Cabrolié Cordi, *et.all.* 2014), “que implica ubicarlas en la compleja trama sociocultural de la vida cotidiana y en relación con los significados, los deseos, los valores y las expectativas que los sujetos construyen en torno a ellas en su hacer diario” (pág. 256-257).
- # pensar a los sujetos como productores culturales, desde una lógica no-reproductiva en términos mediáticos, sino centrada en la posibilidad de producción creativa de materiales educativos contextualizados desde los propios lugares de enunciación (Mato, 2001), fortaleciendo la creación de polos educativos productivos multimodales.
- # analizar las posibilidades en relación interdependiente de los riesgos (Burbules y Callister, 2008), que trae aparejado la incorporación de MyTICs al campo educativo.
- # problematizar la concepción de comunicación que subyace a los modelos o propuestas formativas de la integración de MyTICs en educación. Muchas veces se trata de reproducir un modelo lineal y unilateral de transmisión de información que deja fuera el contexto, el conflicto y el carácter social de la comunicación como proceso de construcción de significados (Huergo, 2007).

A continuación abordaremos en detalle la propuesta de un espacio de formación multimodal como aporte para pensar la Universidad en la cultura digital, haciendo hincapié en algunos

² Se toma como referencia la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (UAEM), México.

componentes para su desarrollo. Luego trabajaremos sobre algunas transformaciones y desafíos en el trabajo docente que se plantean ante el escenario cultural y comunicacional actual. Para este apartado nos basamos en un trabajo que realizamos en la Universidad Católica de Córdoba el marco del curso virtual “(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente”³ (2018). Finalmente, ensayamos algunas notas para proyectar los escenarios educativos y comunicacionales en el marco cultural contemporáneo.

2. La Universidad como espacio integral de formación multimodal

De acuerdo a la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, (UAEM), México, el espacio integral de formación multimodal, involucra cuatro dimensiones:

I) Institucional: Consideramos la formación multimodal “como una oportunidad de instalar un proceso de innovación institucional ya que desafía las fronteras entre modalidades y plantea un escenario de flexibilidad” (Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017:99). La iniciativa y decisión institucional resulta una instancia imprescindible e irremplazable en la incorporación de TICs en los procesos educativos, “la forma en cómo se plantee la constitución de los equipos y/o responsables, así como también la modalidad de trabajo elegida, son aspectos cruciales” (Bonetti, *et al*, 2014: 209). En este sentido, nos parece clave el rol de las Secretarías Académicas o Vicerrectorados Académicos en el impulso inicial necesario para la (re)construcción de este espacio.

II) Gestión: centrada en los procesos político-administrativos que acompañan, sistematizan y ordenan la implementación y evaluación del sistema. En este sentido, uno de los aspectos que nos resulta imprescindible es la articulación armoniosa con las Secretarías Académicas y las distintas Unidades académicas que conforman la institución educativa.

III) Académica: consideramos clave tener en cuenta dos aspectos fundamentales para desarrollar en este punto, aunque no son los únicos posibles:

- a) la formación y capacitación continua de docentes, tutores y estudiantes.
- b) análisis, producción y evaluación de contenidos educativos.

a) Nos parece importante tener en cuenta en este escenario la necesidad de una formación docente continua que trabaje desde un enfoque que incorpore la alfabetización en medios y TICs (Buckingham, 2008), entendida como “la capacidad de obtener acceso a las comunicaciones, así como de comprenderlas y crearlas en una variedad de contextos” (definición adaptada por *Ofcom*, entre de regulaciones en materia de medios de comunicación, 2004, citada por Buckingham, 2008: 192). Como plantea el autor, es un concepto abierto al debate y la negociación; la dimensión crítica constituye su aspecto central y se diferencia de un enfoque basado en competencias. Por otra parte el aporte de Dussel (s.f.) amplía el panorama y describe las demandas de un nuevo escenario, donde prácticas de alfabetización

hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio (Lankshear & Snyder, 2000). Para todos nosotros, la lectura y la escritura ocurren en ambientes que están repletos de textos visuales, electrónicos y digitales, y que nos piden que leamos, escribamos, miremos, escuchemos y respondamos en forma

³ Curso coordinado por Andrea Evelin Pineda, realizado desde el Vicerrectorado Académico, la Secretaría de Pedagogía Universitaria, en el marco del Programa de Formación de Docencia Universitaria (ProFoDu). Período mayo-julio de 2018 a través de la plataforma *moodle*.

simultánea (Walsh, 2008). Aún más, se nos pide que seamos “interactivos” y “participativos” en todas nuestras actividades. Esas son competencias o disposiciones nuevas que señalan otros modos de conocimiento en el mundo social.

No sólo se trata de pensar la formación de docentes y tutores, sino además en el propio rol del estudiante que cambia, ya que se pone

en revisión las preconcepciones acerca del manejo de la tecnología de los estudiantes que, dan por sentado que ser jóvenes y tener familiaridad con los dispositivos resuelve el problema del uso adecuado. Los estudiantes también deben re-configurar su rol en la era digital (González, A. y Martín, M, 2017: 6).

b) La estructura de entornos hipertextuales y la figura rizomática de internet (Burbules y Callister, 2008; Deleuze y Guattari, 1983), habilita una analogía interesante respecto a los modos en que las personas aprendemos (Vannevar Bush, 1945). Así es como “el proceso de seleccionar y asimilar información nueva a partir de estructuras cognitivas coherentes para cada persona, combina las posibilidades del hipertexto con las teorías constructivistas del aprendizaje” (Burbules y Callister, 2008:86). Sumamos a ello la posibilidad de construir conocimientos socialmente significativos, contextualizados y de forma colectiva, de tal manera que la producción e incorporación de nuevos saberes constituya una instancia provechosa para la transformación social de los sujetos. Proponemos desarrollar espacios o áreas que permitan apropiarse de los lenguajes tecno-mediáticos (visuales, audiovisuales, hipertextuales) y ampliar las formas de analizar y producir saberes. Para ello, podemos capitalizar los saberes previos que traen nuestros estudiantes, y si bien se basan en conocimientos de tipo técnico o procedimental, constituye un buen punto de partida para (re)pensar la incorporación de MyTICs en la práctica docente. La modalidad *blended* permite construir un gran abanico de propuestas de trabajo con los contenidos, generando diversidad de combinaciones de lenguajes y dispositivos. En este punto también es importante la generación de archivos o bancos de contenidos multimodales para favorecer el registro, sistematización y ampliación de espacios de circulación de los materiales.

IV) Tecnológica: centrada en la disponibilidad de infraestructura tecnológica y servicios técnicos de mantenimiento y asesoramiento. Entre algunos de los desarrollos más destacados, esta dimensión involucra:

- Sostenimiento de la estructura interna del sistema
- Sostenimiento de la estructura visible o externa, como son las plataformas virtuales.

Cabe señalar que estos cuatro aspectos operan de manera interdependiente, ya que todos son importantes en la construcción y sostenimiento del espacio de formación multimodal, centrado en la combinación de propuestas de formación a distancia y presencial, es decir, “diversos modos de aprender, en diferentes proporciones. Se trata de una multiplicidad de combinatorias posibles que, en gran medida, dependen de las necesidades y circunstancias particulares de cada estudiante” (Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017: 93). Respecto al momento de pensar el equipo de trabajo o personal involucrado, sugerimos armar equipos de profesionales de distintos campos disciplinares, para enriquecer las miradas de abordaje de propuestas y actividades, trabajando de manera colectiva y articulada. Es importante señalar que la calidad de la modalidad *blended* o a distancia “no depende de la modalidad, sino de la calidad del conjunto de sus procesos académicos y éstos están ligados, fundamentalmente, a la calidad personal y profesional de los responsables” (Moreno Castañeda, 2007, citado por González, A. y Martín, M., 2017: 9).

Este espacio también implica reflexionar sobre la centralidad en el sujeto que aprende, como característica de las formas de alfabetización contemporáneas y como competencia “que demanda la habilidad para leer y expresar ideas a través de un amplio rango de modos de representación y significación” (Kress, 2003, citado por Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017: 93). Las competencias no sólo las pensamos en términos individuales o personalizadas en el

aprendizaje mediado por TIC, sino que revalorizamos las instancias colectivas y colaborativas del aprendizaje *con* otros. Partimos de una base fundamental de pensar a los sujetos en relación unos con otros: “el hombre es un ser de relaciones”, destacaba Freire (1999). La importancia de las relaciones sociales, de producir con, de reflexionar con, de escuchar al otro. La instancia colectiva nos aporta un aspecto fundamental y es al mismo tiempo un desafío para la educación a distancia.

La centralidad del sujeto que aprende, sin embargo, no debe opacar la figura del docente como “agente de cambio” (Castillo, M. y Zorrilla, M., 2017: 94) y mediador de la cultura: “la mediación consiste en la tarea de tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe, entre lo vivido y lo por vivir, entre la experiencia y el futuro” (Prieto Castillo, 2004: 95). Esta perspectiva se aleja del rol tradicional docente, y agregamos que también habilita la asunción de distintos posicionamientos “con rasgos de mayor o menor presencia, fragmentarios, contingentes y diversos, en torno a los cuales se redefine el rol docente, y el rol de los/las alumnos/as en la relación educativa” (Pineda, 2015: 148). Además re-pensamos el papel del docente desde la figura de curador de contenidos digitales (Posada, 2013), como “actividad relativamente nueva, que emerge como práctica de especialización y especificidad temática, con el rigor de la selección y criterios de experticia” (pág. 3).

2.a) Sobre los riesgos y dificultades

Hablar de transformaciones y cambios en los modos de entender el proceso educativo en contextos de transición y de cultura digital, implica necesariamente analizar una red de imponderables, dificultades y riesgos (Burbules y Callister, 2008) que necesariamente estarán relacionados a las posibilidades y logros que concretemos. Poder prever y analizarlos, nos permitirá desarrollar una mirada más integral y compleja del proceso que pretendemos instalar.

En primer lugar, queremos señalar las posibles resistencias del personal involucrado a los cambios en la cultura organizacional y académica de la institución. En segundo lugar, el desafío de motivar a los docentes, que trabajan desde una lógica escolar tradicional anclada fuertemente en el protagonismo del libro, a aprovechar las posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales para producir nuevos contenidos. En tercer lugar, el desafío de posicionar la modalidad *blended* o de educación a distancia como una modalidad académica de calidad educativa, teniendo en cuenta cómo persisten aún en algunos espacios algunos prejuicios, supuestos o simplemente desconocimiento en torno a dichas modalidades.

3. Transformaciones y desafíos para el trabajo docente

Para este apartado tomamos como base un trabajo realizado por cursantes del curso virtual “(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente” ofrecido desde la UCC de manera gratuita para los docentes, durante el primer semestre del corriente año. Les propusimos a los 100 docentes cursantes⁴ de

⁴ Las edades son muy variadas, así como el tipo de dedicación (JTP, adjuntos, titulares,), antigüedad, materias que dictan y trayectorias profesionales y académicas. Algunos de ellos trabajaron en grupos de dos (2) integrantes que comparten la misma cátedra.

distintas Unidades Académicas⁵ que identificasen aquellas transformaciones culturales y comunicacionales contemporáneas que atraviesan a la Educación Superior que se relacionasen con sus experiencias de trabajo:

- Entre las respuestas más recurrentes se encuentran experiencias cuyo énfasis está puesto en el uso de medios, tecnologías, recursos, programas, plataformas. Se utiliza el relato detallado de experiencias de uso en clases presenciales. La centralidad está en “cómo” utilizan tal o cual tecnología o dispositivo.
- Otras respuestas apuntan a señalar transformaciones concretas que inciden en la práctica docente cotidiana, como: la utilización de celulares, modalidades de trabajo (con redes sociales o *google drive*)
- Otras respuestas hacen hincapié en las formas de comunicación más allá del espacio físico del aula, centrada fuertemente en las redes, que favorece otro vínculo con estudiantes (más flexibles, simétricos), aunque se destaca la necesidad de construir un “código de uso” para la interacción (grupos de *whatsapp*, por ejemplo). También aparece el correo electrónico como modalidad para ampliar temáticas de interés y envío ejercicios por parte del docente a estudiantes. El/La estudiante *demand*a la utilización de *facebook* o *whatsapp* para vincularse y el celular aparece como dispositivo central de acceso de los y las estudiantes.
- Otras contestaciones manifiestan una preocupación al tiempo que se preguntan sobre las formas de acceso, búsqueda y organización de la información, principalmente a través de internet, que realizan los y las estudiantes. Señalan una ausencia de criterios de búsqueda, la necesidad de aprender a discernir la información y orientar en el uso de fuentes. También se presentan inconvenientes en las formas de escritura de trabajos, con abreviaturas y errores de ortografía.

En relación a lo anterior, algunas respuestas ponen un énfasis especial en la importancia de formar para que los y las estudiantes puedan discernir la información, elaborar criterios de búsqueda y lectura crítica, así como argumentar y defender sus posturas en los debates e intercambios en clase, ante temáticas complejas o conflictivas.

- Entre las respuestas de una minoría, se destacan como transformaciones: la digitalización de la información; la concentración mediática; la idea de mayor democratización y horizontalidad así como la idea de más emisores y más receptores con la presencia de las TICs; la tensión entre el aspecto racional y lúdico; la diseminación de saberes; la producción y circulación de saberes “sin lugar propio”; el énfasis en la imagen y su lugar protagónico; la cultura escrita versus cultura de la imagen: descentramiento del libro, frente a la imagen/audiovisual.
- Otras respuestas de una minoría problematizan los materiales educativos más tradicionales y trabajan sobre otras modalidades y materiales. Entre los más destacados se señalan: *Microsoft Power Point*, *Prezi*, textos con hipervínculos y el aula moodle. Y otras modalidades como visitas a establecimientos, charlas TeDx, presentación de casos exitosos con entrevistas a especialistas (caso I + D + I). Se plantea la necesidad de que los contenidos sean más concretos.

⁵ Facultad de Arquitectura, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas y de Administración, Ciencias Químicas, Filosofía y Humanidades, Educación, Ingeniería y el ICDA, Escuela de Negocios.

- Otros casos puntuales, señalan la necesidad de repensar el rol docente, reflexionar sobre la propia práctica, los materiales que utilizan y el vínculo con estudiantes. Al mismo tiempo, se destaca un rol activo/protagónico del estudiante, que prefiere la resolución de casos o situaciones reales a la clase magistral.
- Otros casos puntuales señalan que la apropiación de los medios y TIC no llegan de la misma manera a todos. Se destacan las diferencias y desigualdades en el acceso y apropiación de tecnologías y dispositivos. Importancia de no basarnos en un estereotipo de estudiante, ya que hay diversidad de edades, experiencias con tecnologías y disponibilidad de tiempos.
- Respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje: se destaca la diseminación de los saberes, la preferencia de estudiantes por clases teóricas más breves y aprender de situaciones prácticas concretas. Se señala la rapidez de los procesos tecnológicos en tensión a los tiempos necesarios para aprender algo. Necesidad de repensar la forma de construcción del conocimiento. En relación a las clases, los tiempos de atención de los estudiantes son breves, y se piensa en la necesidad de desarrollar clases más interactivas con lenguaje visual y audiovisual principalmente.

3.a) Fortalezas que destacamos de los trabajos docentes

En los trabajos docentes identificamos algunas fortalezas desde la construcción de un posicionamiento propio, pasando por la modalidad de abordaje de los ejercicios hasta el contenido producido. A continuación las enunciamos de forma breve⁶:

En primer lugar, detectamos un profundo y rico vínculo con las experiencias personales a nivel de prácticas docentes. Y en ese sentido, celebramos cómo esas prácticas los problematizan, los interpelan y, sobre todo, los movilizan a nuevas búsquedas, a recorrer otros caminos.

En segundo lugar, la creatividad en la selección y producción de imágenes para realizar los ejercicios de producción. Las imágenes no sólo han cumplido la función de “registro” de una experiencia o de una parte de la realidad, sino que han ocupado también una función metafórica, estética. En consonancia con el planteo de Dussel (2007) la imagen

no es un artefacto puramente visual o icónico, sino una práctica social material que produce una cierta imagen y la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión (p.11).

En tercer lugar, valoramos el anclaje disciplinar. Las descripciones de las transformaciones, en muchos casos, están construidas en torno a los contenidos curriculares. Este es un cruce muy pertinente porque nos ayuda a “anclar” el vínculo entre sujetos-procesos socioculturales y tecnologías a partir de la especificidad de ciertos saberes. En parte, estos contenidos curriculares/disciplinares posibilitan a la vez que condicionan el trabajo con medios y

⁶ El punteo de las fortalezas fueron co-producidas con Ana Gabriela Yeremian, tutora virtual del curso.

tecnologías. Por ejemplo, en algunos casos, una imagen puede funcionar como síntesis de un concepto; en otros es insuficiente y requerimos de otros lenguajes.

En cuarto lugar, destacamos el interés personal por aprender sobre los temas planteados en el curso. Los y las docentes se sienten interpelados en sus propias prácticas, por las preguntas, hábitos y consumos de sus estudiantes, por las nuevas formas de producción, transmisión y recepción de los saberes.

Finalmente, distinguimos la interrogación como lugar de enunciación desde el que estamos pensando las transformaciones socioculturales. En muchos casos, las respuestas asumieron la forma de preguntas. Y eso es valioso porque reconocemos que en este campo no hay recetas ni respuestas acabadas. Hay más bien preguntas, hipótesis, respuestas provisionales, ensayos y experimentación.

3.b) Consideraciones que invitamos a profundizar

En base al trabajo que realizaron los cursantes y los temas emergentes que surgieron de sus propias reflexiones, realizamos las devoluciones correspondientes⁷ y nos parece importante compartirlas, ya que nos permite delinear algunas ideas fuerza para otras propuestas formativas e iniciativas tendientes a profundizar, aclarar, ampliar y complejizar el abordaje de estos temas

En primer lugar, nuestro posicionamiento parte de un enfoque sociocultural que nos propone considerar que los MyTICs no constituyen un cambio en sí mismos para la educación, sino que son parte de procesos más amplios que involucran transformaciones sociales, culturales, políticas, económicas y por supuesto, educativas. Es por ello que les proponemos des-centrarnos de las cualidades de los artefactos en sí mismos y de sus “usos” (en tanto generalizaciones de las características de esos dispositivos) sino más bien ponerlo en una relación con el *por qué* y *para qué* determinados sujetos hacen lo que hacen con ellos. *¿Por qué esas redes o plataformas y no otras? ¿qué ofrecen? ¿qué dejan fuera? ¿de qué manera interpelan a los jóvenes?*

Los dispositivos y tecnologías digitales operan desde lógicas que es necesario reconocer, para no caer en la falacia de pensarlas como instrumentos neutros. Se encuentran atravesadas por intereses y funcionamiento del mercado, la publicidad, estrategias de marketing, etc. Sin embargo, esta condición no les impide pensarlas desde el espacio educativo, ya que forman parte de nuestra cultura, de las experiencias que construyen nuestros estudiantes, de diferentes y diversas maneras. Partir de esta premisa, nos permite avanzar en el reconocimiento de los saberes previos, generalmente instrumentales, así como los consumos culturales de los/las jóvenes, que enriquecen nuestro conocimiento acerca de cómo son sus vínculos con los MyTIC.

Los MyTICs son portadores de ciertos sentidos sociales (por ejemplo, las asociamos con modernidad, innovación, progreso, dinamismo, transparencia, etc.) que, en algunos casos, “trasladamos” a las aulas. La propuesta es poder hacerlos explícitos, ponerlos en valor, analizarlos, cuestionarlos, subvertir algunos sentidos cristalizados. Las tecnologías son ante todo productos culturales y adquieren sentido en y desde las prácticas.

⁷ El punteo de las devoluciones fueron co-producidas con Ana Gabriela Yeremian, tutora virtual del curso.

En segundo lugar, la idea de “adaptación al cambio” es recurrente. Se presume la necesidad de adaptarse como proceso necesario para innovar, transformarse y evolucionar en educación y no se problematiza la dimensión de incidencia del mercado y sector privado en gran parte del impulso inicial de estos cambios o transformaciones. Por lo tanto, proponemos problematizar estas incidencias y analizar críticamente las transformaciones, en lugar de naturalizarlas o asumirlas como “obvias”.

A partir de estos dos primeros puntos de partida es que, el enfoque sociocultural no asume los MyTICs desde una posición dicotómica: las tecnologías no son buenas ni malas en sí mismas ni necesariamente. Por ello, el análisis de los “beneficios” o “limitaciones” no puede generalizarse. El riesgo es generalizar y no problematizar. Desde una mirada crítica a esta pregunta le agregaríamos: *¿ventajas y desventajas para quién? ¿en qué contexto?* (Burbules y Callister, 2008). Trabajamos desde un análisis “caso por caso” y en cada contexto, teniendo en cuenta los objetivos pedagógicos que persigamos, los sujetos y la trama de relaciones entre ambos (docentes y estudiantes), del escenario en el que ese vínculo tenga lugar, de los saberes que entran en juego, por nombrar algunos aspectos destacados.

Respecto al protagonismo de las redes sociales como formas de comunicación que eligen los y las estudiantes, podemos señalar que en el ámbito académico, los usos posibles de las redes sociales hay que inscribirlos en un contexto particular. En primer lugar, recomendamos ser cautelosos como docentes y no reproducir de manera mecánica en nuestras propuestas los mismos usos generados por fuera del ámbito académico sino que, a partir de esos saberes instrumentales, intentar generar modalidades creativas y diversas de apropiación para tareas académicas. Podemos empezar por responder el *¿por qué? y/o ¿para qué?* por ejemplo, de la utilización de los grupos de *facebook* o *whatsapp* a través de los cuales los y las estudiantes interactúan en función de sus tiempos y prioridades. Este espacio puede asumir distintas finalidades: *) como espacio de comunicación e interacción *) como medio para socializar novedades o materiales de estudio *) como modalidad para organizar eventos, salidas o grupos de estudio *) como espacio de producción de mensajes, materiales, etc. actividades, con fines educativos.

Además, reflexionar y acordar colectivamente criterios comunes para participar en las redes, puede ser una ayuda para construir y sostener los espacios virtuales. Por ejemplo, si se arma un grupo en *Facebook* o *Whatsapp* para una materia *¿cuál será la finalidad de ese espacio? ¿de qué manera se participará? ¿qué tipo de información se compartirá y qué se hará con ella? ¿en base a qué disparadores se organizará la interacción? ¿Quiénes administrarán o moderarán el espacio? ¿Qué imágenes se subirán, de dónde las sacarán y qué se hará con ellas? ¿este espacio virtual podrá estar acompañado de una instancia presencial grupal para continuar dialogando sobre los temas o debates que surjan?*

La modalidad de “socialidad conectada” (Van Dijck, 2016) que habilitan las redes sociales, puede aprovecharse en los escenarios educativos para pensar instancias posteriores de encuentros colectivos presenciales y profundizar temáticas, aclarar dudas, trabajar algún conflicto o desacuerdo que surja, y hasta (re)plantear nuevos criterios o reglas de interacción y participación para los entornos *on line*. A través de instancias de encuentro presencial podemos promover un cuestionamiento a las formas de uso de las redes que se naturalizan como condiciones ya dadas para la interacción social, y pensar otras formas para: modelar dicha interacción, reflexionar sobre las formas en las que escribimos, los códigos comunicativos que utilizamos y qué dice (y qué no) de nosotros la imagen de perfil que tenemos, por nombrar solo algunos aspectos.

Si bien, cuando acepto “los términos y condiciones” para descargar una aplicación en el dispositivo, no cuento con muchas opciones para cuestionar o cambiar dichas imposiciones

(aunque es importante tomar conciencia de lo que permito a la empresa hacer con la información mi información personal cuando acepto), sí puedo decidir qué tipo de información voy a compartir o reenviar, qué foto voy a subir, cómo va a ser mi trato en los grupos hacia los demás, de qué manera me voy a expresar, de qué manera voy a escuchar.

Finalmente, la inclusión de TIC en la enseñanza y el aprendizaje es también un aprendizaje para los estudiantes. No se nace sabiendo, por ejemplo, cómo buscar información, cuáles son los criterios de validación de la información, etc. Son saberes y prácticas que debemos ir fomentando en nuestras propuestas educativas.

4. Proyectando escenarios educativos y comunicacionales en la cultura digital

El recorrido de nuestro trabajo comenzó con la descripción de lo que, para nosotros, se conforma como un escenario de transformaciones culturales, comunicaciones y técnicas que atraviesan decisivamente el campo educativo. La incidencia de la lógica tecno-mediática en las formas de producción, circulación y recepción de información constituye uno de los mayores desafíos al momento de (re)pensar la educación contemporánea, además de los vínculos que los sujetos (re)crean con las tecnologías y dispositivos. Estamos frente a una configuración cultural distinta que demanda pensar una Educación Superior renovada, que pueda enfrentar críticamente los nuevos desafíos y proponer modalidades educativas que convoquen e interpelen a potenciales estudiantes. Recuperamos la propuesta de pensar la Universidad en la cultura digital como espacio integrado de formación multimodal, teniendo como referencia la experiencia de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Para ello consideramos partir de un escenario transicional, donde la apuesta se dirige a conformar y consolidar un espacio de combinación de propuestas presenciales, híbridas y virtuales. Este ámbito se conforma en su base por cuatro pilares: institucional, gestión, académico y tecnológico. En cada uno de ellos esbozamos algunas ideas de cómo encarar el trabajo, teniendo en cuenta las particularidades y contextos de cada Institución educativa de nivel Superior.

Dentro de este espacio de formación multimodal, consideramos fundamental trabajar por un lado, la formación continua de docentes, tutores y personal académico involucrado, teniendo en cuenta la diversidad de saberes previos así como también las prácticas, miedos y supuestos que trae consigo cada uno, partiendo de una base heterogénea y amplia, para avanzar hacia acuerdos comunes de formación integral. Una temática transversal puede ser la educación en lenguajes tecno-mediáticos (visuales, audiovisuales, hipertextuales). Partimos de que la escritura se consideró por mucho tiempo el “modo de representación” (Dussel, 2007) privilegiado dentro del campo educativo escolar, “como una de las formas en que los seres humanos construimos el sentido sobre nuestra experiencia y nos comunicamos” (p. 7), sin embargo no es la única posible, ya que dichos modos de representación se ampliaron a los sonidos, las imágenes, los gestos, la voz, la música (Kress, 2005, citado por Dussel, 2007:7). De allí el planteamiento en torno a la apropiación de lenguajes, en un contexto de transformación digital constante, que además vuelve indispensable la reflexión académica, reconociendo las potencialidades y limitaciones que ofrecen para el campo educativo, particularmente en el nivel superior.

Por otro lado, y en estrecha relación a la primera propuesta, pensar no sólo el análisis de materiales sino la producción de contenidos educativos multimodales junto a nuestros estudiantes, valorando sus saberes instrumentales y técnicos como punto de partida. Al pensar en los procesos de producción ya sea de una serie de fotografías, un video, un texto hipertextual, hacemos hincapié en la posibilidad de fomentar instancias de trabajo colectivo, de formato taller, en la medida de las posibilidades del docente, la propuesta curricular y el

contexto. Los escenarios ideales para comenzar no existen, la idea es poder manejar las enormes expectativas que muchas veces están presentes en el inicio del proceso, o la actitud “celebratoria” (Buckingham, 2008) que asumimos a priori cuando utilizamos tecnologías, esperando que la experiencia sea exitosa y genere un cambio por sí misma. Cuando trabajamos con MyTIC acontece la interdependencia de múltiples consecuencias, por lo cual el proceso se vuelve más complejo que discriminar efectos “buenos” y “malos”. Como plantean Burbules y Callister (2008), hay que mirar y analizar el fenómeno desde una concepción menos lineal de las intenciones y efectos, así como de las acciones y sus resultados. Cuando se prepara una actividad con tal o cual dispositivo o red social, habrá un margen de imprevisibilidad de cuestiones deseadas y también no deseadas que irán unidas. Entre algunos de los aspectos centrales que considero tener en cuenta en la inclusión de los MyTIC en espacios educativos, es analizar el por qué y para qué lo hacemos, más allá de la pregunta por “cómo”, ir más allá del pensamiento pragmático hacia un pensamiento que cuestione, que se pregunte por los límites de tal o cual dispositivo. Y sobre todo tener muy claros y definidos los objetivos de la propuesta educativa.

En el proceso de producción podemos tener en cuenta los siguientes aspectos⁸:

- Impulsar una etapa de investigación sobre el tema generando un registro de archivos disponible para todos. Sugerimos trabajar por grupos que se especialicen en una línea de investigación. En relación a internet, es importante atender a las modalidades de búsqueda de información, sugerir páginas confiables, construir criterios de búsqueda entre todos, comparar las fuentes. A partir de la etapa de investigación, se podrán identificar aquellos aspectos o posicionamientos menos explorados en torno al tema o problema a resolver, para tener en cuenta en la producción del nuevo material.

- Para ampliar las búsquedas de fuentes que impliquen alguna innovación respecto a las formas tradicionales (Da Porta, 2017) sugerimos entrevistas, visitas a terreno, *mapeo colectivo*, registros visuales y audiovisuales. El trabajo con distintos tipos de materiales, habilitará la comparación de fuentes de información, incluyendo distintas autoridades cognitivas, no sólo las académicas sino también las que asumen relevancia mediática (Da Porta, 2017).

- La propia lógica productiva de los lenguajes tecno-mediáticos habilita la asunción de diversos roles y tareas dentro del grupo de trabajo, desde cuestiones técnicas, logísticas hasta conceptuales. En este sentido, en los grupos procuraremos que haya interesados por ejemplo en tomar fotos o filmar, en musicalizar, en editar, en armar la idea de lo que se quiere realizar, en buscar los entrevistados o locaciones, etc. Los y las estudiantes podrán trabajar no sólo el contenido sino las formas estéticas (encuadres, elementos, colores, ángulos de la cámara) y comunicacionales (las maneras que eligen hablar de un tema, el tono, el posicionamiento desde el cual se hace, las formas de interpelar a las audiencias) de la propuesta (Da Porta, 2017).

Una cuestión a considerar no es sólo la instancia de producción, generación de archivo o banco de materiales, sino también pensar en instancias de socialización, circulación y visibilización de los materiales, incluso por fuera de los ámbitos académicos, evaluando la pertinencia de los contenidos en relación a los públicos, objetivos educativos y espacios. No sólo nos parece fundamental la instancia de producir sino de sostener procesos y experiencias en el tiempo, por eso la gestión es otro componente clave, lo cual implica pensar en procesos de *gestión de los materiales o producciones*. Aquí podemos mencionar desde cuestiones técnicas relacionadas a los formatos y compatibilidad para que el material final pueda verse, leerse y/o escucharse en distintos dispositivos, hasta cuestiones vinculadas a la organización del grupo, qué tareas tiene cada uno, quiénes serán los/las

⁸ Lo que sigue forma parte del material de estudio del Módulo 5: “Análisis, diseño y evaluación de Propuestas educativas” del curso virtual “(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente”. Universidad Católica de Córdoba.

responsables de tener a disposición el material producido. También es importante estar atentos a la actualización del material en caso de que fuera necesario. El hecho de *producir para otros/as*, constituye un fuerte impulso para los y las estudiantes, ya que pone en juego diversas capacidades para lograr el objetivo final y es que otros puedan comprender el mensaje o conocer más en profundidad un tema. Y si hablamos de destinatarios/as de nivel secundario o primario, el desafío es aún más complejo pero al mismo tiempo más enriquecedor, ya que implica un doble proceso: de entender el tema y elaborar la idea general del mensaje para compartir y luego “traducirlo” a un lenguaje más amigable de acuerdo a nuestros destinatarios/as.

Finalmente, para cerrar el tema de producción de contenidos en un espacio de formación multimodal, la posibilidad de producir colectivamente trae consecuencias también en las formas de concebir el status de la producción del conocimiento. Nos preguntamos por el nuevo saber incorporado, investigado y/o descubierto a partir de esta experiencia, así como también las posibilidades expresivas que surgieron, las capacidades comunicativas y de análisis crítico que se habilitaron en el proceso de trabajo con los lenguajes tecno-mediáticos, así como también si esos nuevos saberes propiciaron un “diálogo más fluido, abierto, con los saberes que se producen y circulan en la sociedad” (Dussel, 2007: 6).

En cuanto a las transformaciones y desafíos identificados por docentes de la UCC en el marco del curso virtual, destacamos el trabajo sobre los propios temas que los interpelan desde su práctica docente, las preguntas que se hacen y las propuestas que ensayan. Partir de una base común aunque provisoria de identificación de transformaciones y cambios que atraviesan las prácticas docentes concretas, más allá de las áreas disciplinares, nos permite configurar un mapa de temáticas convergentes como base diagnóstica para pensar propuestas formativas, iniciativas colectivas y espacios de crecimiento común. Finalmente, nos pareció importante destacar las fortalezas del trabajo para motivar a los docentes a continuar el proceso formativo virtual y también señalamos algunas cuestiones a profundizar desde el enfoque socio-cultural y crítico en el que nos posicionamos, ya que nos permite delinear un marco conceptual desde el cual problematizar y profundizar los núcleos temáticos que nos convocan.

BIBLIOGRAFIA

- BONETTI, O., BINIMELIS, M. y PINEDA, A.E. (2015). *Hacia una propuesta integrada en educación virtual: experiencias de la Universidad Católica de Córdoba* (Argentina) En Álvarez Bonilla, F.; Bartra Gros, F.; (et. al) (coords.) Experiencias universitarias en escenarios virtuales formativos. Colombia. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- BUKINGHAM, D. (2008). (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- BURBULES, N. y CALLISTER, Th. (2008). Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Buenos Aires - México - Santiago -Montevideo: Ed. Granica
- CABROLIÉ CORDI, M. J.; PINEDA, A. E.; YEREMIÁN, A.G. (2014). Las TICs como dispositivos socioculturales en la escuela: aproximaciones a los modos de apropiación tecnológica en prácticas docentes. En Ammann *et. al.* (Comp.) *Sujetos emergentes y prácticas culturales: experiencias y debates contemporáneos*. UNC. Ferreyra ed. Córdoba.
- CASTILLO, M. y ZORRILLA, M. (2017). Implementación de una innovación tecnológica. Espacio de formación multimodal, e-UAEM. En Revista Iberoamericana de Educación, vol. 76, núm. 1. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU).
- DA PORTA, E. (2017). Escuelas, mediaciones y experiencias significativas en Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, Vol. 14, núm. 26. ALAIC. São Paulo, Brasil. Disponible en <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/912> (recuperado el 30 de junio de 2018)
- (2000). Apuntes para estudiar la mediatización de la cultura. En Revista Estudios, núm. 13, pp. 111-120. Centro de Estudios. Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba.
- DUSSEL, I. (2007) Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf>
- DUSSEL, I. (s.f.) Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. Disponible en: http://www.virtualeduca.info/Documentos/veBA09%20_confDussel.pdf
- FREIRE, P. (1999). La educación como práctica de la libertad. México. Siglo Veintiuno Ed.
- GONZÁLEZ, A. y MARTÍN, M. (2017). Educación Superior a distancia en Argentina: tensiones y oportunidades. En Revista Trayectorias Universitarias, vol. 3, núm 4. Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías. Universidad Nacional de La Plata.
- HUERGO, J. (2007). Los medios y las tecnologías en educación. Ministerio de Educación de la Nación. La Plata. Disponible en sitio web: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/medios_tecnologias_hurgo.Pdf
- MARTÍN-BARBERO, J. (2003) La Educación desde la Comunicación. Bogotá. Grupo Editorial Norma. Disponible en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf> (recuperado el 02/07/18)

-MATO, D. (2001). *Cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO. Buenos Aires.

PINEAU, P. (1996). *La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización*. En Cucuzza, H. (comp). *Historia de la educación en debate*. Bs. As. Niño y Dávila.

-PINEDA, A.E. (2018). *Transformaciones culturales y comunicacionales en el contexto de mediatización social: claves para su abordaje* (Módulo 1). Material didáctico del curso virtual "(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente". Universidad Católica de Córdoba.

----- (2018). *Análisis, diseño y evaluación de Propuestas educativas* (Módulo 5). Material didáctico del curso virtual "(Nuevos) Lenguajes tecno-mediáticos en educación superior: desafíos y posibilidades para el trabajo docente". Universidad Católica de Córdoba.

-PINEDA, A. E. (2015). *Posicionamientos docentes en escenarios de lucha: problematizaciones de experiencias educativas de trabajo con internet*. En Da Porta, E. (comp.) *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos y prácticas*. Córdoba. Ferreira Ed.

-POSADAS, M. (2013). *Curaduría de contenidos digitales: un potencial para la educación y el aprendizaje*. Virtual Educa 2013. Disponible en: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/428/MarioPosadaPonenicaVE2013.doc> (recuperado el 02/07/18)

-PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La Comunicación EN la Educación*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.

-REDES SOCIALES. VENTAJAS Y DESVENTAJAS EN EL AULA. (30 de mayo de 2018). Noticias UCC. Recuperado de: <https://www2.ucc.edu.ar/noticiasucc/redes-sociales%20/>

- VAN DIJCK, J. (2016) *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

-WARKENTIN, G. (2001). *Narrativas interactivas: perfiles expresivos de la lógica digital*. Revista Iberoamericana de Educación, n° 2, pp. 123- 136. Universidad Iberoamericana. México.