



13. Educación Superior en América Latina. Transformaciones ante un creciente proceso de digitalización

Higher Education in Latin America.

Transformations in the face of a growing digitalization process

Delia María Crovi Druetta ¹  

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

RESUMEN

El propósito del presente artículo es analizar las condiciones actuales de la Educación superior digitalizada, señalando algunas de las líneas de reflexión imprescindibles a profundizar para alcanzar mayor calidad educativa. A partir de una discusión documental crítica, se actualizan definiciones de la educomunicación previas a la pandemia del virus SARS-CoV 2 y el confinamiento sanitario, indicando los cambios derivados de este proceso. Se considera que tales transformaciones han sido determinantes, ya que, algunas de ellas formarán parte de los futuros programas educativos universitarios híbridos o blend. El trabajo describe el acceso, uso y apropiación tecnodigital como un proceso en tres etapas que conduce a una transformación cultural. Asimismo, acentúa la importancia de la nueva dimensión espacio-tiempo propiciada, por la digitalización y señala las características sobresalientes de la actual educomunicación superior mediada digitalmente. Plantea los principales retos de este tipo de educación, valorando la experiencia del confinamiento que recurrió a la conectividad como una salida espontánea ante el aislamiento y la parálisis social emergente. Como resultado de estos análisis se señalan, finalmente, los beneficios que puede aportar la reciente experiencia digital. Asimismo, desde una perspectiva crítica y creativa, se identifican algunos de los retos a superar para alcanzar una mejora en la calidad de la educación superior mediada digitalmente.

Palabras clave: Educomunicación; digitalización; educación superior a distancia

Higher Education in Latin America. Transformations in the face of a growing digitalization process

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the current conditions of digitized higher Educommunication, pointing out some of the essential lines of reflection to deepen in order to achieve greater educational quality. Based on a critical documentary discussion, definitions of educommunication prior to the SARS-CoV 2 virus pandemic and the sanitary confinement are updated, indicating the changes derived from this process. Such transformations are considered to have been determinant, since some of them will be part of future hybrid or blended university educational programs. The work describes the access, use and appropriation of digital technology as a three-stage process that leads to a cultural transformation. It also emphasizes the importance of the new space-time dimension promoted by the digitization and points out the outstanding characteristics of the current digitally mediated higher educommunication. It raises the main challenges of this type of education, valuing the experience of confinement that resorted to connectivity as a spontaneous way out of isolation and emerging social paralysis. As a result of these analyzes, the benefits that the recent digital experience can bring are finally pointed out. Likewise, from a critical and creative perspective, some of the challenges to overcome in order to achieve an improvement in the quality of digitally mediated higher education are identified.

Keywords: Educommunication; digitization; distance higher education

Educação Superior na América Latina. Transformações face a um processo crescente de digitalização

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as condições atuais da educação digitalizada, destacando algumas das linhas essenciais de reflexão que precisam ser aprofundadas a fim alcançar maior qualidade educacional. Com base em uma discussão documental crítica, as definições de educação antes da pandemia do vírus SARS-CoV 2 e do confinamento sanitário são atualizadas, indicando as mudanças derivadas deste processo. Tais transformações são consideradas decisivas, uma vez que algumas delas farão parte de futuros programas de educação universitária híbridos ou mistos. O trabalho descreve o acesso, uso e apropriação da tecnologia digital como um processo em três etapas que leva a uma transformação cultural. Da mesma forma, enfatiza a importância da nova dimensão espaço-temporalizada pela digitalização e aponta as

características salientes da atual educomunicação do ensino superior mediada digitalmente. O documento levanta os principais desafios desta modalidade de ensino, valorizando a experiência de confinamento que recorreu à conectividade como forma espontânea de sair do isolamento e da paralisia social emergente. Como resultado destas análises, os benefícios que a recente experiência digital pode trazer são finalmente apontados. Além disso, a partir de uma perspectiva crítica e criativa, alguns dos desafios a serem superados foram identificados a fim de alcançar uma melhoria na qualidade do ensino superior mediado digitalmente.

Palavras-chave: Educomunicação, digitalização; Ensino superior à distância

L'enseignement supérieur en Amérique latine. Transformations face à un processus croissant de numérisation

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'analyser les conditions actuelles de l'enseignement supérieur numérique en mettant en avant quelques pistes de réflexion essentielles afin d'atteindre meilleure qualité de l'enseignement. Sur la base d'une discussion documentaire critique, les définitions de l'éducommunication avant la pandémie du virus SARS-CoV 2 et le confinement sanitaire ont été mises à jour, en indiquant les changements résultant du processus. De telles transformations sont considérées comme décisives, puisque certaines d'entre elles feront partie des futurs programmes d'enseignement universitaires hybrides ou mixtes. L'étude décrit l'accès, l'utilisation et l'appropriation du numérique comme un processus basé sur trois étapes et conduisant à une transformation culturelle. De même, l'article souligne l'importance de la nouvelle dimension spatio-temporelle favorisée par la numérisation ainsi que les caractéristiques exceptionnelles de l'actuelle éducommunication médiatisée par le numérique. Il soulève aussi les principaux défis de ce type d'éducation, valorisant l'expérience du confinement qui a dû recourir à la connectivité comme une sortie spontanée de l'isolement et de la paralysie sociale naissante. À la suite de ces analyses, les bénéfices que l'expérience numérique récente peut apporter sont enfin pointés du doigt. D'un point de vue critique et créatif, certains des défis à surmonter afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur numérique ont été identifiés.

Mots clés : Educommunication; numérisation; enseignement supérieur à distance

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN. BREVES ANTECEDENTES

El propósito de estas reflexiones es analizar la evolución de las transformaciones tecnológicas en la educación superior, aceleradas significativamente desde marzo de 2020 con las medidas sanitarias para enfrentar al virus SARS-CoV2. De manera inesperada y abrupta la educación superior tal como se desarrollaba hasta entonces se paralizó, dando lugar a un rápido e intenso proceso de digitalización.

Este artículo se sustenta en un supuesto general: el confinamiento mundial en respuesta a la pandemia por COVID-19 adquiere en cada país características singulares. Su denominador común es que evidenció la importancia de las tecnologías y prácticas digitales, hasta entonces generalmente complementarias a la educación presencial. Antes, su aprovechamiento en el sector educativo privado estuvo vinculado a intereses económicos específicos, en tanto que en la enseñanza pública ejercía una suerte de labor de acompañamiento a los programas presenciales, en ocasiones con vocación remedial o como mecanismo para ampliar el acceso a los estudios universitarios. Sin embargo, desde 2020 enseñar a distancia en el nivel superior valiéndose de recursos digitales, pasó a ocupar un primer plano, insustituible y a veces improvisado.

El objetivo desde el cual se busca abordar críticamente la problemática de la educación superior mediada por tecnologías digitales se desprende de este supuesto. Por lo tanto, es importante señalar que la repercusión de las innovaciones tecnológicas se caracteriza por su gran dinamismo, así como por incidir en la formación profesional, sin importar el área de conocimiento de la cual se trate⁽¹⁾. También es necesario reconocer que existen brechas digitales, cognitivas y sociales que repercuten en esos procesos educativos.

El abordaje de este análisis se apoya en una discusión documental crítica, acerca de los cambios en la enseñanza superior que ha incorporado tecnologías digitales y su perspectiva es la educomunicación. Tales modificaciones comprenden programas mixtos o híbridos de nivel superior y los que se desarrollan totalmente a distancia, así como una creciente curricularización en formato digital de los antes conocidos como cursos de actualización o actividades extracurriculares.

Desde los años 50 del siglo pasado, en coincidencia con la expansión de los medios electrónicos, surgieron propuestas en diversos países para estudiar el

vínculo educación y comunicación. Esta tendencia fue fortaleciéndose a través de organizaciones nacionales, regionales e internacionales interesadas en el tema, que incluso llegaron a delimitar áreas lingüísticas para enunciarlo, agrupadas en el mundo iberoamericano, en el nórdico o en el anglosajón. Cabe señalar que la conceptualización de la educomunicación surge en América Latina: "La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren sólo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones" (Aparici, 2010, p.12).

Su origen se encuentra en la educación dialógica propuesta por Paulo Freire (1975), cuyos principios resume, según Aparici (2010, p. 13) en no invadir, no imponer consignas y no manipular. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad.

Con la llegada de la convergencia digital, la educomunicación amplía su enfoque hacia el análisis de procesos emergentes como la interactividad, la apropiación, la participación y la posibilidad de desplegar una educación dialógica mediada por los nuevos recursos tecnológicos. Se ocupa también de la nueva dimensión espacio temporal que ofrece la digitalización y sus consecuencias.

1.1. Producción y circulación del saber

El despliegue de la digitalización, de la mano del confinamiento sanitario, supuso cambios en prácticas diversas. Una de la más importante es la producción del saber que a través de la investigación, docencia y extensión, establece un potente vínculo con lo digital. Autores de distintos países, propusieron entre los años 60 y 70 del siglo pasado, modos de producción y circulación social del saber.

Entre ellos destaca Fritz Machlup (1962), quien publica: *Production and distribution of knowledge in de United States*, obra en la que identifica al conocimiento como un dato, un producto que puede ser analizado; considerando las fases del círculo productivo: producción y distribución; adquisición y transmisión. Para este autor, en este círculo intervienen también creación y comunicación.

En el mismo año Daniel Bell presenta su concepto de sociedad posindustrial, según la cual los procesos industriales cedían su destacado lugar a la información. Bell adelantó entonces que, para la sociedad de finales del siglo XX,

la preocupación central sería el futuro (2006). Considera, asimismo, que el conocimiento es un factor productivo, por lo que es prioritario controlarlo para tomar decisiones.

Una década después, en 1972, desde Japón, Yoneji Masuda (1981) defendía un futuro marcado por la productividad informativa y vislumbraba para su país una fuerte influencia de la computación y de la información.

Además de estos autores, otros pensadores coincidieron desde sus perspectivas personales y locales, en destacar la importancia de una sociedad que tiene como centro información y conocimiento, lo que da lugar desde fines del siglo XX a un concepto ya aceptado: sociedad de la información y el conocimiento.

Así, desde finales de los noventa se abandona el modo lineal de producción científica, dominante desde la segunda guerra mundial (Canales, 2007). Según este modelo el conocimiento se produce en instituciones del sector educativo, en un segundo paso se divulga y son las empresas las que transforman esas innovaciones en productos o servicios que al final llegan a la población o consumidor. Este ciclo hizo de las universidades y sus procesos de investigación protagonistas del cambio tecnológico y la innovación científica, pero la ruptura de esta linealidad en la producción del conocimiento puso en entredicho el lugar social de las instituciones de educación superior.

El paulatino proceso de privatización del saber, acorde con las premisas del modelo neoliberal, se visualiza en la emergencia de universidades ligadas a un saber instrumental, así como una reconfiguración de las agendas investigativas, producto del financiamiento a estudios académicos cuyos resultados o productos buscan insertarse en los mercados nacionales e internacionales. Se diluye así el sentido del saber universal que distingue a las universidades tradicionales, las que comienzan a compartir con otros actores su lugar central en este proceso (Canales, 2007).

Con la pandemia del COVID-19 la ciencia recobró un lugar de importancia como fuente de información creíble, pero junto con este reconocimiento llegó la llamada infodemia, neologismo que reúne los términos de información y epidemia. El nuevo concepto hace referencia al exceso de información que incluye tanto noticias verdaderas como falsas, opiniones con o sin sustento y discusiones esclarecedoras, estériles o irreconciliables. Esta situación es perniciosa para la toma de decisiones, debido a que coloca a los individuos frente a una incertidumbre que los paraliza o les impide elegir acertadamente.

A estas contribuciones, sobre el saber y la información, se suman dos hechos fundamentales: el ya mencionado cambio de modelo político-económico hacia la globalización neoliberal, que en la mayor parte de los países se produciría en la década de los 80; y la innovación constante en materia tecnológica. Los orígenes de la digitalización pueden rastrearse en los años 50 del siglo pasado. Vendría luego un despliegue permanente de transformaciones técnicas producto de la inteligencia humana, que a finales del siglo XX alcanza su eclosión social. Es a partir de esos años cuando se produce un aumento masivo del uso de los recursos digitales convergentes, lo que lleva a transformar las principales prácticas sociales: trabajar, educar, relacionar, entretener, y entre otras, acceder al consumo.

Asimilados y combinados estos cambios tecnológicos, político-económicos y de concepción del saber, a finales del siglo pasado se dan a conocer lineamientos internacionales para la educación superior. Estos nuevos parámetros la vinculan a una valoración económica del conocimiento, así como a una educación permanente, aspectos que pueden potenciarse con el uso intensivo de las tecnologías digitales.

En el siglo XXI se visualizan dos líneas de pensamiento antagónicas acerca de las mediaciones tecnológicas: un consumo acrítico de los nuevos desarrollos digitales que facilita su incorporación a las principales prácticas sociales en calidad de consumidores; y una línea crítica que, sin desconocer su importancia, pondera un acercamiento reflexivo hacia esas prácticas. Producto de esta segunda línea de pensamiento, surgen importantes aportaciones para el ámbito educativo.

En lugar de un consumo individualista, algunos autores (Reighold, 2004; Levy, 1999; Jenkins, 2008) hacen propuestas acerca del aprovechamiento social de las redes tecnológicas, que pueden alimentar lo que denominan inteligencia colectiva. Se trata de maximizar el conocimiento a partir de una colaboración amplia y diversa de muchos individuos en torno a un tema concreto. Visto de este modo, el aprovechamiento de los recursos digitales potencia la interacción que implica el reconocimiento del otro como fuente y producción de saberes colectivos. El principio que alimenta esta inteligencia compartida es que nadie sabe todo y que todos sabemos algo.

Para la educación superior, considerar a la inteligencia colectiva como parte de la docencia e investigación, fomentando escenarios y actitudes adecuadas

para que esto ocurra, abre la posibilidad de un diálogo más allá de los saberes académicos. Configura, sin duda, una nueva mirada en la relación sociedad y generación de conocimiento que tiene en las innovaciones tecnológicas un facilitador para la cooperación y el reconocimiento de los otros. Este enfoque se aleja de la competencia para centrarse en la colaboración.

Pero el exceso de información y su calidad ha generado preocupación, debido a que es difícil distinguir entre verdadero y falso (Han, 2021). La aceleración propia de la actualidad vulnera los tiempos de reflexión e incluso de contemplación placentera.

Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. Tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento. Viajamos a todas partes sin adquirir experiencia. Nos comunicamos continuamente sin participar en una comunidad. Almacenamos grandes cantidades de datos sin recuerdos que conservar. Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el otro. La información crea así, una forma de vida sin permanencia y duración (Han, 2021, p. 20).

Esta nueva situación constituye un reto más para la educación superior frente a la generación de conocimiento colectivo: el regreso a la distinción entre verdad y falsedad, así como lo que hemos llamado un presente continuo. Además, se produce una falacia de libertad en la que los individuos terminan siendo despojados de su capacidad de interpelación.

1.2. Digitalización y cambio cultural

Para comprender mejor esta transformación del pensamiento y del papel del docente en una educomunicación superior de calidad, es necesario aceptar que todos los usuarios de las tecnologías digitales transitan por un proceso de tres etapas: acceso, uso y apropiación. En este contexto, el gran desafío de la educación superior digitalizada (ya sea mediante programas mixtos, *blend*, o totalmente a distancia), es reconocer que quienes están conectados experimentan un cambio cultural. Este reconocimiento debe ser situado, a fin de conocer las condiciones concretas de existencia de los sujetos educativos implicados.

Acceso, uso y apropiación configuran un proceso que no está circunscrito sólo al ámbito tecnológico, sino que involucra otros importantes aspectos. El acceso se refiere al tendido o arquitectura de la infraestructura, que no es neutra ni está alejada de intenciones políticas y económicas, debido a que es la que facilita el paso hacia el aprovechamiento de los demás recursos digitales:

aplicaciones, plataformas, redes sociodigitales, entre otros facilitadores de la participación de los usuarios en ese nuevo lugar social que ofrece el ciberespacio (Echeverría, 2000). Las políticas públicas le han puesto mucha atención al acceso con miras a conquistar su universalidad, debido a que se espera que los usuarios sean parte de ese acceso ampliado y sus prácticas sociales digitales, entre ellas la educación digital.

El uso, es el proceso de exploración que un usuario con acceso experimenta según sus recursos técnicos, estableciendo rutinas, caminos hacia sus objetivos de sondeo, búsqueda o de curiosidad. Es en este ámbito donde es factible identificar y desarrollar habilidades digitales para acceder y usar provechosamente los recursos técnicos que, para el caso de la educomunicación superior, deberán estar vinculadas estrechamente con lo que se espera de maestros, investigadores y estudiantes, así como de las instituciones. Durante el confinamiento, los programas a distancia desplegados de manera espontánea descubrieron grandes ausencias en estas habilidades, constituyéndose en uno de los retos a superar en corto tiempo.

La apropiación es la culminación de este proceso debido a que implica una transformación cultural. Su mecanismo trasciende en mucho a la idea de ser dueño de algo o apropiarse de un objeto material. El concepto, que ha merecido tratamientos posteriores a la propuesta de sus autores originales Alekséi Leóntiev (1978 y 1983) y Lev Vygostky (1978), surge a principios del siglo pasado, cuando lo digital no existía. En la actualidad puede ser definida desde distintas perspectivas, aunque siempre alejándola de la sola posesión material de una tecnología, para situarla en las prácticas que ellas facilitan.

A riesgo de simplificar sus aportaciones, destacamos en la apropiación la interiorización y la teoría de la actividad, dos aspectos que resurgen en la educación actual. La interiorización supone un proceso de autoconstrucción y reconstrucción psíquica, mediante el cual una actividad externa pasa a un plano interno preexistente, lo que propicia un nuevo tipo de interacción con los productos de la cultura (en comunicación se identifica con el nivel intrapersonal).

Si aplicamos este concepto a la educomunicación superior digital, advertimos que tanto maestros como estudiantes durante la pandemia han interiorizado acciones propias de los recursos técnicos que facilitaron su actividad, asumiendo las prácticas que los acompañan (plataformas para interactuar, sobre todo). Entre ellas destacan las interacciones orientadas a romper el aislamiento

(Santoyo, 1985) para reorganizar las sesiones de aprendizaje, el trabajo colaborativo y grupal, y las evaluaciones. Sobresale, además, el manejo de fuentes informativas ofrecidas en Internet, bases de datos o redes sociales, así como, un reordenamiento del espacio-tiempo en que se lleva a cabo la actividad educativa.

Al interiorizar estos productos de la cultura, nos apropiamos de ellos y de las interacciones sociales que los acompañan, lo cual puede conducir a la repetición, pero se espera que sea hacia el cambio. La repetición opera cuando el usuario reproduce los caminos señalados por la tecnología que usa, mientras que el cambio se da cuando a partir de las mismas herramientas, se exploran nuevas situaciones educativas. En el contexto de la pandemia por SARS-CoV-2 y aun cuando no contamos con resultados definitivos acerca de esta experiencia, podemos advertir que la interiorización operó más en el sentido del cambio, lo que permite pensar que nada será igual en el futuro.

Por su parte, la teoría de la actividad crea sentido e integra aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos en el marco de una conducta voluntaria, originalmente vinculada al trabajo, pero ahora abierta hacia todo tipo de actividades. De estos actos voluntarios puede derivar una aceptación crítica o acrítica de las nuevas prácticas de enseñanza. Estar conformes sin más con la educomunicación digital a nivel superior (o en otros niveles de enseñanza), puede ser la causa del rechazo a regresar a la educación presencial. La renuencia por volver a lo presencial que se ha manifestado en algunas instituciones de educación superior y en ciertos países, puede estar basada en casos de resistencia, por lo que el cambio hacia modelos mixtos o una renovación de la educación superior previa a la pandemia, difícilmente se concretará. También la voluntad será elemento clave que lleve a la apropiación tecnomediática como transformación cultural, o se resista a ella. Por ello las herramientas no bastan, hace falta la actividad humana, ya que la transformación se produce con la actividad.

Entre las investigaciones que han actualizado los planteamientos originales de la apropiación como transformación cultural, se encuentra la estadounidense Bárbara Rogoff (1995). La autora se coloca en el presente y afirma que los sujetos, aún en sus procesos de interiorización, no pueden separarse de su entorno sociocultural ni de la actividad. Para renovar la ruta de pensamiento sobre el tema, propone dos conceptos importantes: la participación guiada y

la apropiación participativa. La participación guiada tiene sus raíces en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) que implica establecer compromisos entre los individuos y su grupo mientras despliegan una actividad. Es el reconocimiento del otro en el que se empeña esfuerzo y voluntad para observar y reconocer a su comunidad. En cuanto a la apropiación participativa, o solo apropiación como Rogoff puntualiza, es el proceso por el cual los individuos interactuando transforman su comprensión y responsabilidad ante su comunidad, lo que conduce a un cambio cultural.

Desde este escenario, interiorización y teoría de la actividad son procesos que pueden definir la transición hacia una nueva normalidad y etapas posteriores. Como estos procesos abarcan los distintos actores de la educación, incluyendo instituciones, personal administrativo y de servicios, no hay otro modo de analizar la apropiación si no es situada en una realidad concreta, en una dimensión espacio-tiempo contextualizada. Este contexto abarca la construcción histórico-cultural existente y la voluntad de transformarla.

Este es, en suma, un mecanismo natural que ha permitido a la historia de la civilización evolucionar mediante la actividad humana. Se trata de un proceso de cambio y no de reproducción, que se materializa debido a la internalización y la actividad, originadas en el impulso humano (Han, 2021).

1.3. La dimensión espacio-tiempo digital

El proceso de incorporar los recursos digitales a la educomunicación superior dibuja un escenario complejo en el cual interactúan factores diversos. Con el fin de explicar esas intervenciones, ya nos referiremos al acceso, uso y apropiación, como una transformación cultural que opera en tres etapas. A este proceso es necesario sumar la valoración del nuevo espacio-tiempo digital que implicada una organización diferente de las actividades cotidianas.

Uno de los rasgos distintivos de los procesos de digitalización es que introducen a los usuarios en una nueva dimensión espacio-tiempo, en la que se borran fronteras y desaparecen antiguas prácticas sociales organizadas a partir de parámetros temporales. Durante el confinamiento, este fue uno de los temas que reflejaron mayor inquietud, desesperanza e incertidumbre. Al invadirse el espacio doméstico con procesos laborales, educativos, de entretenimiento y relacionales, a veces simultáneos, hubo y hay preocupación. La superposición de horarios de miembros de la familia para el uso de los equipos disponibles,

la coincidencia espacial de actividades programadas o no, fue motivo de insatisfacción.

Los programas educativos digitales y a distancia se movieron desde un espacio-tiempo estable, hacia una suerte área de tránsito o flujo donde sólo circulamos: un no lugar, como propuso Marc Augé (1993). Estas condiciones pueden convertir al ciberespacio entendido como nuevo espacio social, en un sitio de paso por donde transitamos velozmente entre actividades, antes diferenciadas, sin echar raíces. El hogar, donde ahora se despliegan actividades digitales diversas, educativas entre otras, ha sido despojado de algunas de sus características históricas, como, por ejemplo, generador de matrices culturales, entendidas como estructuras flexibles que integran conceptos y valores orientadores de prácticas y actitudes de las personas. Un entorno doméstico que alberga tantas actividades está en riesgo descuidar el despliegue de esas matrices, diluyéndolas en el flujo digital del cual somos transeúntes. Antes delimitado como el lugar de interacciones afectivas y espontáneas, ahora el hogar puede ser un sitio lábil, de negociaciones espacio temporales que dificultan los procesos de personalización y con ello la construcción de identidad.

Docentes de distintos niveles educativos han señalado su preocupación por el tránsito desde el lugar antropológico en el que se construyen matrices culturales como son la escuela, la universidad, el sitio laboral, los entornos de entretenimiento y cultura, hacia un flujo digital continuo en un espacio-tiempo sin barreras ni densidad, como carreteras por las que se circula a toda velocidad y que por ello para Augé (1993) son no lugares, lugares de anonimato. Así, en la educocomunicación virtualizada, a distancia, la materialidad del tiempo y del espacio puede llegar a ser difusa.

La globalidad digital rompió fronteras y husos horarios, minando junto con ello la organización del día a día. Es por esas razones que algunas personas digitalizadas por la fuerza del COVID-19, que viven en un discurrir de horas o minutos, reivindican la antigua separación entre el tiempo productivo y el de descanso. Para algunos, es necesario buscar mecanismos que permitan recuperar los tiempos y espacios anteriores al confinamiento. Otros en cambio, prefieren evitar traslados, ahorrando aglomeraciones y tiempo trabajando desde su hogar.

Como bien sabemos, los medios digitales y sus plataformas de interacción remota, no son ni aulas ni escuelas. Han sido útiles para apoyar en los tiempos

de pandemia, pero es necesario reflexionar sobre su inserción en el futuro educativo para que las universidades (y los demás niveles educativos) recuperen los espacios de convivencia fuera de las aulas en los que se establecen lazos de amistad, colaboración y recuerdos perdurables de esa etapa de la vida. Sin duda la digitalización llegó para quedarse, pero es menester activar una perspectiva crítica para detectar beneficios y pérdidas que sean resguardos del futuro.

2. EDUCOMUNICACIÓN DIGITAL Y UBICUA

Si miramos desde la perspectiva de la comunicación el presente de la educación superior a la que se han incorporado mediaciones tecnomediáticas, es posible afirmar que se distingue por ser digital y ubicua. Estos ejes, dinámicos e interactuantes, transforman los programas de enseñanza y los confrontan con modelos anteriores.

La omnipresencia de lo digital constituye una suerte de espíritu de nuestro tiempo (Morin, 1966), ya que la mayoría acepta e incorpora intermediaciones convergentes-digitales en sus prácticas cotidianas, entre ellas la educativa. Y esto se enlaza también con el ejercicio de la nueva dimensión espacio temporal. Sin embargo, esta digitalización educativa ha sido hasta ahora escasamente definida y está sujeta a lecturas diversas.

Cada nivel educativo experimenta de modo diferente su relación con lo digital. El nivel de educación superior es el más propicio para este vínculo, ya que estudiantes de grado y posgrado han tomado decisiones fundamentales para su formación: su madurez emocional y educativa los ha llevado a escoger un área de conocimiento. También les ha permitido desarrollar algunas habilidades digitales, generalmente mediante prácticas informales, al tiempo que cuentan con algún capital tecnológico propio: teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras personales o compartidas, así como capacidades de navegación en el ciberespacio. Por su edad y experiencia es de esperarse una cierta visión del mundo, que puede cambiar, pero que ya ha alcanzado algo de solidez, al igual que en materia de comportamientos sociales y valores.

Los estudiantes que ingresan a estudios superiores llegan provistos de experiencias, incluso educativas, que les permiten decantarse por ciertos procesos de usos y en muchos casos de apropiación tecnológica (Crovi, 2016). Están

también en una etapa de su vida en la cual seleccionan los contenidos de Internet, optando por aquellos que le son próximos, placenteros o afines a su situación de vida. Es por ello, que es natural que tengan experiencias digitales, equipos para solventarlas y algunas capacidades para que sean fructíferas.

La situación de los docentes puede ser muy distinta y sobre todo, variable. Estarán quienes se han apropiado de las prácticas digitales, pero habrá otros que no lo han hecho. Las áreas de conocimiento son importantes para lograr o no este acercamiento. También lo será la edad, sus condiciones de vida y sus prácticas anteriores. Es un segmento que merece ser analizado con el fin de conocerlo mejor y actuar sobre sus necesidades específicas.

En el sentido, del cambio hacia un modelo educacional dialógico, para algunos académicos, la educación superior está en desventaja. Consideran que su modelo pedagógico no se ha actualizado, siendo la exposición de temas uno de los instrumentos recurrentes, así como la consulta de fuentes bibliográficas únicamente. Todo esto puede ser discutible según la circunstancia de cada curso o programa de posgrado, sin embargo, constituye un llamado de atención para que este nivel se abra a otras dinámicas de aprendizaje e incluso a otras fuentes, con el riesgo siempre presente de verdadero o falso y la necesidad de aprender a contrastar y verificar.

La educación superior es además ubicua (Burbules, 2014), ya que vivimos tiempos en los que es posible aprender en cualquier lugar, debido a la portabilidad que ofrecen las actuales tecnologías y a la disponibilidad sin precedente de contenidos, incluso a partir de fuentes no confiables que confrontan al saber científico y el contenido educativo. Esta ubicuidad abreva de la información disponible en el ciberespacio, que alcanza un volumen antes inimaginable, vaticinado desde los 60 por los autores ya mencionados, pero cuya valoración ahora está cambiando.

El sentido espacial que conlleva la ubicuidad va más allá de que un estudiante pueda aprender en cualquier lugar: todos los que estamos conectados formamos parte de esa ubicuidad y podemos acceder a un gran caudal de información. Nosotros mismos pasamos a ser parte de ese acervo informativo en la medida en que los grandes conglomerados tecnológicos (GAFAM)⁽²⁾ dan seguimiento a nuestras actividades en línea, convirtiendo esos datos en una suerte de colonización de deseos, aspiraciones y ejes de pensamiento personales.

Es ubicua también porque desdibuja espacios que antes separaban las actividades cotidianas, agudizado con la pandemia como ya expresamos. Al virtualizarse, la educación superior reorganiza las fronteras de tiempo y espacio, perdiendo su densidad en los ámbitos presenciales destinados a actividades de interacción, intercambio, y socialización.

La ubicuidad interactúa con la virtualidad, dando a quien aprende la posibilidad de escoger oportunidades de aprendizaje según su historia personal. El estudiante jerarquiza subjetivamente esos aprendizajes y con ello puede interpelar a los programas de estudio cuyos contenidos han sido acordados, conciliados y establecidos en ámbitos de decisión político-educativos. Con la ubicuidad se diluyen además, los límites que antes se marcaban entre educación formal y no formal, por ello, la gran transformación no es de orden tecnológico sino del pensamiento (Burbules, 2014).

3. CONCLUSIONES O CARTOGRAFÍA DE TRAZOS DIVERGENTES

El panorama trazado presenta retos múltiples y de diversa intensidad. Es temprano aún para tener la certeza de hacia dónde vamos en materia de educación superior de calidad. Sin embargo, es posible identificar algunos nodos a partir de los cuales se abren distintas necesidades y posibles respuestas. Mencionaremos sólo los más visibles: el tecnológico, el de las prácticas digitales educativas, el conocimiento y abarcándolos a todos, el establecimiento de una suerte de red pedagógica que los comunica, les da vida y sentido educativo.

El tecnológico, tal vez el más visible en la pandemia, comprende desde el tendido de una infraestructura democrática, abarcadora, que evite las exclusiones que vimos durante el confinamiento, sobre todo en áreas rurales y en los ciclos básicos de enseñanza. Esto requiere de políticas públicas que orienten ese tendido para lograr un acceso verdaderamente universal, equitativo, amplio y diverso. También comprende enfrentar un problema de carácter mundial, como es el crecimiento de las empresas dedicadas a ofrecer estos servicios digitales, cuyo crecimiento ha llegado a tal grado que ellas mismas imponen sus reglas y normas, creando una suerte de crimen y castigo en sus propias manos.

Lo tecnológico incluye también, el desarrollo de habilidades digitales adecuadas a las necesidades de instituciones, educandos y maestros. O lo que es

lo mismo: aprovechar los beneficios de la conectividad digital democrática, para un uso educativo liberador, dialógico y creativo, que nos conducirán sin duda a una educación superior de calidad.

Nos hace falta, además, un conocimiento más certero de las prácticas educativas digitales que antes de ser educativas, fueron de entretenimiento y socialización. Sólo lo podremos obtener investigando el comportamiento situado de los usuarios, en el que se reconozcan las condiciones de vida de esos usuarios educativos, su contexto, su comunidad, que son los que definirán las orientaciones del uso y sus condiciones culturales más allá de los recursos puramente tecnológicos.

Cercano a estas posibilidades digitales se ubica la nueva dimensión espacio-temporal que transforma las prácticas cotidianas. Otra vez, sólo mediante estudios situados en los que se contemple la opinión de todos los sujetos (escolares y del hogar) que participaron en los procesos educativos durante el confinamiento, será posible abrir la mirada hacia otras alternativas que no sea arrebatar ciertos espacios de la vida cotidiana, superponiéndolos con otros por necesarios que todos ellos sean.

En cuanto al conocimiento ubicuo en este caso, es menester crear nuevas formas de interacción educativas, con búsquedas guiadas y confrontación de fuentes para asegurar, al menos en algún nivel, el rechazo a la información falsa, producto de sentimientos y no de datos que pueden convertirse en saber. En este caso, serán los docentes, prioritariamente, los que diseñen para sus grupos estrategias específicas que confronten diferentes fuentes de información con el fin de generar conocimientos válidos a partir de la enorme disponibilidad de recursos informativos disponibles. En esta condición, el maestro deberá tener la capacidad de integrar, valorar y jerarquizar esos saberes, incluso darles o no legitimidad a partir de la consulta de varias fuentes contextualizadas.

Comunicando estos nodos, una mirada pedagógica abierta, que sea capaz no sólo de conocer y aceptar los nuevos recursos digitales, sino de incorporarlos a las prácticas docentes. Y es que para responder a su condición educativa digital y ubicua, la universidad debe transformarse en un lugar de cruce de saberes provenientes de nuevos espacios de aprendizaje exteriores a ella misma, a sus normas y programas.

Estamos pasando por un proceso de incertidumbre que puede llegar a ser paralizante, pero también puede estimular para registrar lo que ocurrió y

cómo afectará el futuro educativo (Crovi y Lozano, 2010). Registrar todas las voces de esta experiencia, analizar sus dichos y proponer cambios, parece ser un único camino para garantizar que no se tomen decisiones desde afuera, que podrían llevar a equivocar las respuestas que necesitamos.

REFERENCIAS

- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología de la Sobremodernidad*. Gedisa. 67 pp.
- Bell, D. (2006) *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Alianza Editorial.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados del "aprendizaje ubicuo". *Archivos analíticos de políticas educativas*. 22 (104). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 4, Número 4, UdeSA-Prometeo, 2013.
- Canales-Sánchez, A. (2007). *La política científica y tecnológica en México: el impulso contingente en el periodo 1982 – 2006*. [Tesis de Doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/3PkVJ6V>
- Crovi, D. y C. Lozano (2010). *La faena de lo incierto. Medios de comunicación e incertidumbre*. UNAM Y SITESA Editores.
- Crovi, D. (2016). *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. UNAM. Ediciones La Biblioteca.
- Echeverría, J. (2000). *Un mundo virtual*. De Bolsillo.
- Freire, P (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Han, B-C. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Akal Editor.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. University Press.

- Masuda, Y. (1981): The information society as post-industrial society. World Future Society.
- Morin, E. (1962). *Léspirit du temps. Essai sur la cultura de masse*. Ediciones Bernard Grassel.
- Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social*. (Smart Mobs). Gedisa.
- Rogoff, B. (1995). Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En Wertsch, JV, del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Estudios socioculturales de la mente*. Prensa de la Universidad de Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CB09781139174299>.
- Santoyo, R. (1985). En torno al concepto de interacción. *Perfiles Educativos* (27). 56-71. UNAM.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Piadós

NOTAS

⁽¹⁾ En una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México en 2009, sobre el uso de tecnologías digitales entre académicos, se establecen diferencias significativas entre distintas áreas de conocimiento, vinculadas a sus prácticas de navegación y al tipo de apropiación que realizan, las cuales están condicionadas por su actividad profesional dominante.

⁽²⁾ GAFAM: acrónimo formado por las iniciales de Google, Amazon, Facebook, Apple y Microsoft. Se utiliza en este caso, para sintetizar la presencia de las grandes compañías tecnológicas en el mundo educativo.