

January 2013

Reconfiguraciones de la universidad en la cibercultura

Luis Enrique Quiroga Sichacá

Universidad de La Salle, Bogotá, lquiroga@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Quiroga Sichacá, L. E. (2013). Reconfiguraciones de la universidad en la cibercultura. Revista de la Universidad de La Salle, (60), 59-72.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Revista de la Universidad de La Salle by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Reconfiguraciones de la universidad en la cibercultura*

Luis Enrique Quiroga Sichacá**

■ Resumen

Por reconfigurar se entiende: volver a dar forma o dar otro aspecto a una cosa; es decir, modificar su estructura o el conjunto de rasgos que la caracterizan y la hacen ser como es. Es así que, en este artículo desde los planteamientos de José Luis Brea y la experiencia de Alejandro Piscitelli, plantea elementos para el análisis y discusión de las implicaciones que para la universidad como institución social tienen las condiciones de contexto de la cultura en la era digital; en cuyo caso no se podría entender la cibercultura como un fenómeno de carácter instrumental producto de la tecnología, sino como una condición sociocultural. Se invita a pensar, por una parte, si el sentido y propósito de la universidad se ve cuestionado por los desarrollos de tecnologías digitales que propician la comunicación en nuevos formatos y el acceso menos limitado a la información, y, por otra, si efectivamente los nuevos escenarios de interacción social propician la democratización del conocimiento en la universidad.

Palabras clave: cibercultura, universidad, conocimiento, educación, humanidades.

* Este artículo hace parte de los desarrollos teóricos de la investigación en curso: Diseño de una propuesta metodológica para la aplicación de Social Media en las prácticas docentes en el contexto de la educación superior (SMEDUCO).

** Colaborador en el proyecto La SalleHum@nísTICa. Miembro del grupo de investigación: Intersubjetividad en Educación Superior. Docente investigador del Centro de Investigación en Educación y Pedagogía (CIEP) y coordinador del área de humanidades en el Departamento de Formación Lasallista (DFL) de la Universidad de La Salle. Doctorando en ciencias sociales y humanas (Pontificia Universidad Javeriana), Magíster en docencia, Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje, Licenciado en filosofía. Correo electrónico: lquiroga@unisalle.edu.co

[...] las humanidades deberían dirigirse hacia una promoción de la cibercultura, entendida como la nueva forma de humanismo requerida hoy, dada la cultura digital. Un humanismo que debería asumir ese escenario en el que la interactividad, la hipertextualidad y sobre todo la conectividad, se potencian al máximo. Adhiero a Pierre Lévy, cuando dice que debemos aprovechar este raro momento en el que se anuncia una nueva cultura. La alternativa es simple. O el ciberespacio reproduce lo mediático, lo espectacular, el consumo de información comercial y la exclusión a una escala todavía más gigantesca que la existente hoy en día, o bien acompañamos las tendencias más positivas de la evolución en curso y nos planteamos un proyecto de civilización, centrado en los colectivos inteligentes.
Jaime Alejandro Rodríguez¹

Tensiones en el sentido y propósito de la universidad

Pareciera una paradoja el hecho de que la universidad hoy día sea considerada por algunos como una institución social que está caducando en sus ideales fundacionales y por otros sea considerada aun como un “lugar” privilegiado de reflexión y discusión crítica de los saberes, de corporatividad académica, de resistencia intelectual a los absolutismos de todo tipo, de rigor por el conocimiento y de compromiso con la formación de ciudadanos que ejercerán una determinada profesión de acuerdo a las demandas sociales presentes pero también anticipando incluso las demandas futuras; sin embargo, son las contradicciones entre los discursos y las prácticas las que están deslegitimizando más que su papel, su sentido y propósito. ¿Es posible en ella y desde ella, por ejemplo, garantizar el acceso universal al conocimiento? o es una promesa no cumplida de la modernidad que lleva consigo, frente a la cual, como táctica de autoprotección, se plantea de cuando en cuando “la renovación” de sus estructuras pero sin mayor transformación, “cambiarlo todo para que todo siga igual” (Brea, 2007, p. 133). En este orden de ideas, José Luis Brea plantea:

¹ Para conocer más sobre sus planteamientos y desarrollos consulte: http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/jaime_a/

[...] solo a partir de mostrar la extrema dependencia que la universidad guarda con la estructura general de organización social y de la producción puede asentarse una concepción que no sólo provea de herramientas para una crítica efectiva de la universidad existente, sino también permita sentar las bases para procurar su transformación, no desde la apelación a ideales abstractos y separados, sino desde la explicitación de las relaciones de inextricable ligazón que existen entre las condiciones de organización social y las de las prácticas de producción de conocimiento y saber, como en sí mismas generadoras efectivas de la institucionalización en que ella adviene (Brea, 2007, p. 135).

Y para explicarlo recurre a recordar el origen moderno de la idea de universidad para anunciar su fracaso. Al hablar de la enseñanza superior se refiere a dos modelos (en los siglos XIX y XX en el mundo occidental). Uno de corte ilustrado apoyado en el discurso de la emancipación del ciudadano a través del progreso de los saberes y otro basado en una concepción activa del saber que solo se sirve de sí mismo (“buscar la ciencia en cuanto tal”, consigna de Humboldt). Surgiendo así una concepción no instrumental del saber para la que, en principio, poco importa la utilidad social del saber, sino su verdad, su validez autónoma (Brea, 2007). Quizá esto sea lo que ha permitido configurar “universidades” de corte humanista y otras de corte técnico instrumental, en las que se ha vuelto problemático el conflicto creciente entre las pretensiones de la ciencia y las pretensiones de la sociedad o más bien de las ciencias y las sociedades, dada su pluralidad hoy:

La que sobrevive en medio del fracaso de esa idea moderna —tanto por la crisis de la idea de una verdad absoluta capaz de sostener el relato de la unicidad de las ciencias, como por la creciente desconfianza en que del progreso del complejo científico-técnico se siga necesariamente una mejora en cuanto al bienestar colectivo y al orden emancipatorio de las sociedades y la vida real de sus ciudadanos— es en cierta forma la universidad en la que estamos. Una universidad que, carente todavía de una idea propia diferenciada, se mantiene no obstante como institución y estructura pública efectiva, si bien progresivamente devaluada en su función y conceptualización originaria (Brea, 2007, p. 138).

Es el sistema económico productivo hoy el que quiere y está determinando, por lo menos en algunos aspectos, su sentido y propósito en el cumplimiento de expectativas desde la lógica de mercado, corriendo el “peligro” de disociar el saber de la formación del espíritu, de la persona. Así la relación del ser humano con el conocimiento tiende cada vez más a revestir la forma de productor y consumidor (prosumidor, en el cual confluyen las políticas culturales y las propuestas mediáticas, ambas tendientes a la producción de capital). Rindiéndose así a las exigencias de los poderes fácticos, del mercado de trabajo:

La orientación ‘profesionalista’ de la universidad a partir de ahí parece evidente. Se pretende desde entonces menos la formación integral del ‘espíritu’ del estudiante que el desarrollo de su ‘competencia’, de su capacidad profesional, incluso en el terreno de la formación humanística, en que se hace valer la adquisición de lo que Pierre Bourdieu ha definido como ‘capital cultural’, capital simbólico [...] (Brea, 2007, p. 139).

Frente a esto los saberes se diseminan, se complejizan y despersonalizan, lo cual no es del todo negativo, ya que los nuevos dispositivos de almacenamiento y distribución pública de la información, que no necesariamente implica un mayor conocimiento, descentralizan y democratizan por lo menos los “vehículos” de acceso a los saberes, debilitando los conceptos de “propiedad”, “autoría”, “originalidad”.

Es conocido que en occidente comienza la *democratización del conocimiento* con el texto impreso, dirán algunos, aunque ello supuso la decadencia del arte de la memoria;² sin embargo, de la misma forma que el desarrollo de la tecnología en el siglo XV posibilitó nuevas técnicas para la escritura desplazando a los amanuenses y letrados, los cuales a su vez habían desplazado a los oradores;

² En los inicios mismos de occidente existía la memoria como vehículo de comunicación de la cultura, por medio de la tradición oral se pretendía perpetuar los saberes de la comunidad. Oídos atentos retenían el pasado y registraban el acontecer cotidiano. Desde la Grecia antigua hasta el Medioevo no hubo nada más importante en la conformación de occidente que la memoria; el papel del historiador, del poeta, del filósofo, del sacerdote como transmisores de la cultura y perpetuadores de la tradición era fundamental. Sin embargo, aunque la memoria tuvo un lugar privilegiado en los comienzos de la cultura occidental, valorándose en gran medida aquellos que la poseían, fue desplazada por el texto impreso por su practicidad, que permitía no solo que perdurara la información allí contenida, sino también su rápida difusión sin depender de aquellos personajes considerados sabios. Y es en ese momento en el cual los escritores se posesionan, adquieren mayor relevancia. Ya no se trata solamente de reproducir caracteres como lo hicieron en su momento los monjes amanuenses, se trata de recrear con palabras el mundo vivido (Quiroga, 2007).

se vaticina, con el desarrollo tecnológico en el siglo XXI que el formato de texto impreso puede ser remplazado, no por su uso cotidiano, sino por lo que representa, dirán los promotores de lo digital: la hegemonía del autor, el saber estático incuestionable, la universalidad; surgiendo así el software libre y las licencias *Creative Commons*,³ por ejemplo. Es la disputa de hoy entre el derecho de autor y el derecho no menos inalienable de libre acceso universal al conocimiento, a la libre circulación y copropiedad del saber, en todas sus formas (Brea, 2007).

Al no poseer ya el monopolio del conocimiento, centralizado en las fuentes de información documental de las grandes bibliotecas, las universidades buscan nuevos escenarios de encuentro y socialización de saberes en el ciberespacio, donde aumentan exponencialmente las cantidades totales de información que el sistema en su deslocalización puede soportar. “De esa forma, la nueva universidad-red inducida por la implantación efectiva de los nuevos dispositivos de almacenamiento y gestión del conocimiento posibilita su apertura a una mayor pluralidad y coexistencia de las hablas particulares en su radical heterogeneidad” (Brea, 2007, p. 143).

Entre otras cosas, esto ha llevado a la “satelización” de la universidad, buscando incursionar en escenarios que no le eran propios ni propicios, tratando de evitar la devaluación de sus títulos frente a los mercados de trabajo, centrando su atención más en la profesionalización⁴ que en la formación.

Brea introduce entonces su propuesta de *la universidad de la excelencia: la universidad del disentimiento*⁵ afirmando que “si podemos hablar en efecto de

³ “Creative Commons es un proyecto internacional que tiene como propósito fortalecer a creadores para que sean quienes definan los términos en que sus obras pueden ser usadas, qué derechos desean entregar y en qué condiciones lo harán” (creativecommons.org).

⁴ “La Summa Astesana de 1317 prescribe que, en la confesión, se interrogue al penitente según su estatus socio-profesional: A los príncipes sobre la justicia, a los caballeros sobre la rapiña, a los comerciantes, los funcionarios, así como a los artesanos y a los operarios, sobre el perjurio, el fraude, la mentira, el robo, etc., a los burgueses y, de forma general, a los habitantes de la ciudad sobre la usura y la deuda no amortizable, a los campesinos sobre la envidia y el robo, sobre todo en lo que concierne a los diezmos, etcétera” (Le Goff, 1999, en Derrida, 2001, citado por Barragán y Quiroga, 2009).

⁵ “Sin embargo, la razón de ser de la universidad es el establecimiento de las condiciones propicias para la creación de lo ingobernable. Sólo si somos capaces de persuadir a los nuevos gobernantes corporativos de la universidad

un tránsito en las sociedades avanzadas hacia un capitalismo postindustrial en el que la producción y explotación del conocimiento se convierte en valor central, podemos también tener la seguridad de que las agencias relacionadas con su adquisición y distribución social se verán igualmente llamadas a emprender un profundo proceso de transformación que resitúe su función adaptándola a la nueva demanda social” (Brea, 2007, p. 144).

Así, la universidad tiende a una función productiva, inventiva, generadora de saberes y difusora de los mismos; caracterizada por un conocimiento no postulado desde verdades universales y transmisibles, sino por un conocimiento que emerge de interacciones y comunicaciones diversas. El énfasis se pretende poner entonces en las tareas y misiones investigadoras, antes que en las meramente reproductivas y transmisoras. ¿Acaso desplazando, minusvalorando o despreciando el ejercicio de la docencia frente a la investigación? ¿Entonces todos investigadores por decreto?

Mientras las viejas tareas formativo-profesionistas quedan a cargo de unos centros y titulaciones cada vez más devaluadas y secundarizadas —que requieren en todo caso la realización de segundos y terceros ciclos de carácter especializado para asegurar una inserción cualificada en los mercados de trabajo— las nuevas tareas productivas y creadoras son segregadas —o tal vez habría que decir liberadas— al exterior de unidades nómadas y cada vez más autónomas (institutos y grupos de investigación, y todo tipo de agencias libres transinstitucionales) que reciben el encargo de esa gestión productiva de la novedad científico-cognitiva, constituyendo una red excéntrica de centros y nodos de calidad, una especie de *universidad de la excelencia* constituida en las órbitas periferizadas de la antigua universidad moderna, que ve entonces transfigurada su antaño elevada tarea socioformativa en mera servidumbre adaptativa a las necesidades de un tejido sociolaboral con el que se articula como eficiente subsistema y agencia performativa (Brea, 2007, p. 145).

“Todo en respuesta a los procesos de investigación, desarrollo e innovación (I+D+I) por parte de las distintas *agencias* del nuevo *capitalismo del conocimiento* avanzado”.

de que esto es de una utilidad indispensable tendremos posibilidades de prosperar en las nuevas condiciones” (Miller, citado por Brea, 2007, p. 144).

Pero aquí la cadena universidad-empresa encontrará otro eslabón, al subordinar el interés cognoscitivo al corporativo, debilitando entonces de manera dramática la noción de libre producción de conocimiento. Ello sin duda reclamará someter a crítica la propia ideología implícita en el programa de universidad de la excelencia para poner en evidencia su instrumentación efectiva desde las propias agencias en desarrollo del nuevo capitalismo globalizado (Brea, 2007):

En ese sentido, y en efecto, podría decirse que el mejor interés de las corporaciones del capitalismo del conocimiento es invertir en tal generación de agencias desgobernadas, no dirigidas, que refractarias a toda ley de procedimiento —y no solo la corporativa, también la universitaria, cuya subversión en cierta forma promueven— tienden a favorecer la libertad de acción característica de un cierto anarquismo metodológico que se considera la mejor garantía de la aparición de ese conocimiento disruptivo y anómalo que constituye la jugada cognitiva imprevista, la auténtica novedad teórica que desbarata la legalidad normativa estabilizada constituyente de cualquier campo disciplinar (Brea, 2007, p. 146).

¿Cuál es entonces el lugar que les corresponde ocupar a las universidades en el sistema contemporáneo investigación-ciencia-innovación? Porque podría afirmarse que las universidades 'centradas en la investigación-innovación' serán cruciales en la nueva economía del conocimiento. Dado que "si las compañías se hacen por fin conscientes de que no pueden permitirse costear las tareas de investigación avanzada ¿qué mejor sitio para hacerlo que una universidad cualificada y con mezcla de las gentes más diversas?" (Negroponte, 1966, citado por Brea, 2007, p. 147). Y resalta además que las universidades pueden darse el lujo de explorar centenares de ideas de las cuales unas pocas resulten porque su producto más importante son sus graduados.

El papel de las humanidades y la posibilidad de "otros" procesos socioeducativos en la cibercultura

Ahora bien, en todo este marco de referencia, la preocupación por el impacto de los múltiples horizontes de sentido que las condiciones actuales de la ciencia y la tecnología abren como posibilidad de autorrealización, plantea la inquietud de ¿cómo entender lo humano hoy teniendo en cuenta el contexto

globalizado que evidencia la convergencia entre el mundo instrumental y el mundo simbólico, entre lo privado y lo público, entre lo real y lo virtual?, y nos invita a pensar nuevamente en torno a la reconfiguración de la universidad y el papel de las humanidades afectadas por la innovación tecnológica, las nuevas formas de comunicación y la emergencia del conocimiento en la interacción de saberes. ¿Es posible entonces hablar de unas nuevas humanidades en la universidad? ¿En las condiciones actuales tienen sentido y propósito?, porque si la cultura determina lo humano y viceversa, entonces ¿cómo se entiende lo humano en la cibercultura?

Al respecto Brea (2007) dirá que las humanidades están convocadas a revisar las políticas culturales que tienen enormes consecuencias en todos los órdenes de la producción simbólica y por tanto en todos los procesos de construcción identitaria, en toda la gestión de los efectos de socialización y subjetivación. Esto debido a que en los sistemas tecnocientíficos de la cibercultura, que están impactando en la universidad y no al revés, “no hay neutralidad ni axiológica ni cultural ni política”. Así para él, las humanidades deben jugar un papel de reflexión crítica en el contexto de la transformación de la institución universitaria,⁶ tomando partido a favor de la tolerancia global en la esfera pública, aceptando que ellas “producen” el objeto de que han de ocuparse, teniendo en cuenta que en la fase actual de desarrollo del capitalismo la producción y el consumo de las formas culturales se debe a que están siendo consideradas como generadores de riqueza (“considerada en sus potenciales de generación identitaria, por su peso en cuanto a los procesos de socialización, subjetivación y reconocimiento”, no tanto en términos económicos), favoreciendo la autorreflexión crítica al proporcionar herramientas conceptuales adecuadas para conocer cuáles son las condiciones en que cualquier práctica se despliega en

⁶ Consideraciones sobre las nuevas humanidades: 1. “Conciencia de que ellas no se refieren a un absoluto humano, que no hay una especie de ‘condición humana’ predicable, ni canon alguna absolutizable [...]” 2. “Punto de partida en la asunción de que en cuanto a esas operaciones nunca la producción cultural es neutra [...]” 3. “[...] objeto de las *nuevas humanidades* es en efecto el dominio de las formaciones culturales, como campo en que se asientan y articulan las representaciones que de sí mismos producen los ciudadanos y usuarios de lenguajes [...]” 4. “Existe un lazo inextricable (intricado y confuso) entre saber y poder: toda práctica de producción cognitiva es generadora de un campo disciplinar que se asocia a la prelación y el privilegio de unos u otros intereses, y ello precisamente en cuanto en su escenario se producen modelizaciones específicas de las formas de sujeción [...]” y 5. “[...] orientación de las propias prácticas formativas en este territorio expandido, guiados por la aspiración a intervenir críticamente en la construcción del campo cultural y por extensión en el campo social en que las prácticas que en él se despliegan se constituyen como fuertemente activas, si es que no decisivas” (Brea, 2007, pp. 150-151).

la institución de un campo normativo y mediatizado por definiciones sociales e históricas específicas, y, finalmente, reconociendo que la metodología para lograrlo no puede ser otra que la exposición a la intertextualidad y a la interdisciplinariedad. Entonces podría vislumbrarse el objeto efectivo de estas nuevas humanidades, una tarea pendiente en el escenario de la naciente, y conflictiva, propuesta de la “universidad del conocimiento”.

Es aquí que prácticas como las desarrolladas por Alejandro Piscitelli et al. (no-profesores y no-alumnos, como se denominan a sí mismos), el Proyecto Facebook,⁷ revisten importancia al poder ser citadas como posibilidad de reconfiguración de la universidad y en donde a su vez implícitamente hay una apuesta por las nuevas humanidades.

Contrario a lo que se pudiera pensar las redes sociales en el ciberespacio no son tan ajenas a la universidad,⁸ de hecho, su origen se remonta a la necesidad de vincular estudiantes universitarios inicialmente, de allí su exclusividad. Es decir que a partir de comunidades preexistentes se establecían conexiones en el mundo virtual, lo que se mantuvo inicialmente cuando se expandió a otros usuarios de la red. Ahora bien, algo que cabe resaltar es que la validación social de la red ha ido definiendo su estructura, o propiamente dicho “su arquitectura”⁹ que se extiende a otras comunidades, no necesariamente con el ánimo de universalizar u homogeneizar, ya que es propio de dicha arquitectura la adaptabilidad de acuerdo a las directrices de la usabilidad y de la información que en ella circula y recombina.

⁷ El Proyecto Facebook es una experiencia de educación participativa que se empezó a gestar a fines de 2008 y se implementó durante 2009, en dos ediciones cada una correspondiente a un cuatrimestre, en el taller de procesamiento de datos de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires, Argentina), contando con más de 250 personas y cuyos objetivos eran experimentar nuevas rutinas de aprendizaje y enseñanza, asentadas en la creación colaborativa, generar conocimiento de modo colaborativo entendiendo que la riqueza está en la participación, estimular el aprendizaje y el trabajo entre pares, hacer una producción colaborativa como cátedra, que exceda el ámbito de la clase y que contribuya a la generación del conocimiento, estimular el desarrollo de habilidades técnicas y sociales básicas para participar en la sociedad contemporánea (proyectofacebook.com.ar/).

⁸ En realidad, si hacemos foco sobre el aspecto comunitario de los sitios sociales, tenemos precursores como el ex BBS *The Well*, lanzado por Stuart Brand en 1985, y *The Globe*, una comunidad iniciada en 1994 por Stephan Paternot y Todd Krizelman, estudiantes de la Universidad de Cornell (Lawrence, 1996, citado por Piscitelli et al. 2010).

⁹ Entiéndase por arquitectura aquí la forma particular de estructura del espacio virtual de interacción, la cual regula el comportamiento de los miembros de la red.

Así, un pequeño cambio provoca efecto en toda la red social y se le percibe rechazándolo o aceptándolo en la comunidad, lo que ha provocado incluso la emergencia de nuevas comunidades, equivalente esto a lo que denominamos en la realidad no virtual divisiones sociales, lo cual influye en la elección de la red social a la que nos adherimos.

Inicialmente no a todo el que quería migrar a estos escenarios le era sencillo, por ello se hizo necesario hablar de “alfabetización digital”, que consiste en la apropiación de un conjunto de herramientas, habilidades y aptitudes que permiten entender las lógicas de diseño de la “arquitectura” de las redes sociales en el ciberespacio y no solo manipularlas. Es decir que al interactuar este mundo virtual se puede incidir en él. *Crear palabras, crear diseño, crear software, crear comunidades: éstos son todos los modos a través de los cuales podemos crear nuestro propio aprendizaje y modelar nuestro propio pensamiento, nuestro propio conocimiento, de la manera más liberadora posible.* Como diría Seymour Papert: “la gente construye conocimiento nuevo con particular eficacia cuando están comprometidos con la construcción de productos que son personalmente significativos” (Resnick, 1996, citado por Piscitelli, 2010).

La alfabetización digital entonces se entiende hoy como “una experiencia desestructurada de aprendizaje colectivo que busca hacer visibles las posibilidades de algunas herramientas de software social en los procesos de aprendizaje e interacción. La intención no es simplemente enseñar a usar las herramientas sino desarrollar una aptitud para trabajar con ellas, construir una capacidad creativa; no solo el conocimiento técnico” (Piscitelli, 2010). Pero el desarrollo de la alfabetización digital es desigual dependiendo del acceso y uso de la tecnología (lo que Henry Jenkins llama la “brecha participativa”). Por eso una de las tareas más importantes de los educadores de hoy, de acuerdo con lo planteado en la reflexión teórica del Proyecto Facebook, es extender y ampliar la participación en nuevos medios de comunicación y comunidades en línea. Los estudiantes entonces podrán aprovechar más de los servicios que se les ofrece en línea al participar activamente en diferentes comunidades, sin coacción institucional.¹⁰

¹⁰ El aprendizaje en línea debe descansar en un *ethos* que, en los últimos años, se ha agrupado bajo el nombre de *edupunk*. Acuñado por Jim Groom (Downes, 2008), el *edupunk* está centrado en el estudiante, en la variedad de fuentes, en la inventiva, en la creación par a par más que corporativamente, y suscrito por una postura política progresista (citado por Piscitelli, 2010).

Cada "estudiante" (o no alumno para referirnos al término empleado en el proyecto, como una forma de resistencia a lo institucional) "diseña" su propio proceso de aprendizaje, utilizando los materiales que estén a su alcance, avanzando así a su propio ritmo. Es lo que pretendía el Proyecto Facebook, constituir una comunidad con su propio *ethos* y escala de valores, en un lenguaje que puede ser aprendido y entendido críticamente por todos sus miembros.

Así que es la lógica de la participación, de la interacción, el derrotero para el aprendizaje tratando de sortear los peligros de la brecha participativa, sobre todo en lo que se denomina "el método tradicional" donde los estudiantes e incluso los profesores asumen el rol de observadores pasivos (Stephen Downes).

El Proyecto Facebook surge en un contexto caracterizado por el agotamiento de un modelo educativo, fue un intento de construcción de un entorno colaborativo y abierto de educación, que se ajustara más a las maneras en que se entiende cómo se produce el conocimiento hoy y menos a una tradición educativa que concibe a los estudiantes como destinatarios y no actores de este proceso. Obstáculos que en ocasiones se institucionalizan se tomaron como oportunidad: la escasez de recursos (hardware y software), el desconocimiento de herramientas tecnológicas y ausencia de alfabetización digital (lo que motivo el uso de McGuffin¹¹ provocadores); la epistemología constructivista subyacente y la noción tradicional de evaluación (que posibilitaba el reempoderamiento de los estudiantes); la necesidad de cambio de posiciones, jerarquías, intercambios y funciones, con un reparto simbólico de poderes más equilibrado que el que permite la universidad tradicional (y fue esto lo que llevó a hablar en el proyecto de "no alumnos" y "no clases", además de darle valor a lo incertidumbre de no entrever lo que se buscaba y menos lo que se encontraría); el pensamiento con imágenes, la producción de las mismas tomadas para representar, comparar y entender; y finalmente, asumir el decodificar, mezclar y quemar (o grabar) como modo de producción de conocimiento en la era del digitalismo. Ahora bien, lo que a partir del Proyecto Facebook puede destacarse entre otras cosas es a modo de reseña:

¹¹ "Un Macguffin (también MacGuffin, McGuffin o Maguffin) es un elemento de suspenso que hace que los personajes avancen en la trama, pero que no tiene mayor relevancia en la trama en sí. MacGuffin es una expresión acuñada por Alfred Hitchcock y que designa a una excusa argumental que motiva a los personajes y al desarrollo de una historia, y que en realidad carece de relevancia por sí misma" (Wikipedia, s. f.).

- La constatación de que no es casual si algo no anda. ¿Qué pasa hoy con los procesos socioeducativos?
- La proliferación de “artefactos tecnológicos” no garantiza que una institución, persona o comunidad comprenda y se integre a la educación web 2.0.¹²
- La innovación disruptiva en educación (se definen como tecnologías disruptivas aquellas tecnologías o innovaciones que conducen a la desaparición de productos u otras tecnologías, o a su desplazamiento. Por ejemplo, la agricultura al pastoreo, la telefonía móvil a la telefonía fija. Término acuñado por Clayton M. Christensen en su libro *disruptive technology*-tecnología de punta), que conduce a la pregunta por ¿Cómo la innovación disruptiva cambiará la manera como el mundo Aprende?
- El rechazo a la escuela como máquina de estandarizar, lo que fomenta la interdependencia temporal, lateral, física y jerárquica y no la modularidad,¹³ además de la evidente contradicción de una enseñanza estandarizada para un aprendizaje personalizado. “Los alumnos que ‘triumfan’ en la escuela son aquellos cuya inteligencia se acopla al paradigma dominante de uso en una escuela en particular o que logran adaptarse a ella. No al sistema educativo, al currículo dominante o a la filosofía educativa pregonada, profesada o soñada, sino a lo que hay. Y muchos lo logran, pero otros muchos no” (Piscitelli, 2010, p. 8).
- La aceptación de otras posibilidades de formas de evaluación y de control (casi irreconocibles) del aprendizaje distribuidas y locales muy alejadas de los modelos hoy dominantes de retención y repetición.

¹² Aquí se recuerda uno de los propósitos de la presidencia Clinton en 1996 sobre revolución educativa digital, cuyos objetivos eran: que todos los estudiantes tuvieran acceso a computadoras y dispositivos equivalentes; que todas las escuelas pudieran conectarse entre sí y con el mundo externo; que se convirtiera el software educativo —tan atractivo como los mejores videojuegos— en una parte integral del currículo, y que los profesores estuvieran preparados y dispuestos a usar estas tecnologías y a enseñar mediante ellas.

¹³ Decimos que un producto es interdependiente si el diseño de uno de sus componentes depende del otro. Cuando esta interdependencia es impredecible ambos deben ser desarrollados al mismo tiempo. Al contrario, en la arquitectura modular todo se prevé de antemano y los acoples son previsibles y predeterminados (Piscitelli, 2010).

- La creación de redes vivientes que se autogestionen su aprendizaje, se adapten y se autorrediseñen de acuerdo a sus interacciones, como los sistemas emergentes.¹⁴
- Prevenir el peligro de que los sistemas de gestión de contenidos reproduzcan lo que de la educación tradicional se pide transformar.
- La no aplicación de conceptos del constructivismo, donde el aprendizaje sería el resultado de una acción reguladora desde fuera, por parte del agente educativo. Es al docente a quien compete seleccionar los estímulos para el aprendizaje en lugar de propiciar el trabajo colectivo y la emergencia del conocimiento.

Así, observamos que las tensiones en la reconfiguración de la universidad se producen porque la educación se desarrolla anacrónicamente en salones del siglo XIX, con profesores del XX y con estudiantes del siglo XXI ¿Cuál es entonces nuestra reflexión crítica al respecto? ¿En qué medida dicha reflexión puede conducirnos a transformar o resignificar nuestras prácticas y aún más nuestra visión de la educación y del sentido y propósito de la universidad? ¿Cuál es el humanismo al que aspiramos, si es que aspiramos a alguno?:

No quiero entender el Humanismo y la tradición humanista como una invención o recreación cultural del pasado, sino como una apertura a nuevas situaciones, a nuevos espacios que se abrían ante los hombres. No quiero pensarlo como un compromiso con los tiempos antiguos, sino como un compromiso con su propio tiempo. Prefiero considerar el Humanismo más como un impulso que como un depósito, más como una energía que como un cúmulo de conocimientos eruditos. Me interesa considerarlo como un compromiso porque, entiendo, es la parte que nos muestra que la recuperación y reinterpretación del mundo antiguo que supuso tenía como principal finalidad dar respuestas a los seres humanos que estaban inmersos en una crisis profunda, en una época de cambio. Su investigación, su adqui-

¹⁴ Un sistema emergente es aquel que a partir de la interacción simple entre sus elementos (microconductas) crea un patrón de complejidad en una escala superior (macroconducta) [...] Lo que tienen en común todos ellos es que son sistemas ascendentes y descentralizados, que extraen su inteligencia de la base y que desarrollan comportamientos emergentes para adaptarse al medio; sin embargo, para que esta emergencia tenga lugar han de darse un alto número de interacciones propiciadas por una gran cantidad de agentes (Johnson, 2007).

sión de conocimientos no tenía solo como finalidad la erudición, sino encontrar respuestas vivas (Aguirre, 2002, p. 8).

Bibliografía

- Aguirre, J. (2002). Ciencia, humanismo, humanidades y tecnología. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (19). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/humanism.html>.
- Barragán, D. y Quiroga, L. (2009). Universidad de Calidad: asunto de declaración y promesa. *Revista de la Universidad de La Salle*, (48).
- Brea, J. (2007). *Cultura RAM: mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Premio de ensayo Eusebi Colomer de la Fundación Epon: Gedisa.
- Johnson, S. (2007). *Sistemas emergentes. O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. Madrid: Turner.
- Macguffin. (s.f.). En Wikipedia, desde <http://es.wikipedia.org/wiki/Macguffin>.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (comps.). (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Fundación Telefónica: Ariel.
- Quiroga, L. (2007). Del libro impreso al libro electrónico. *Revista de la Universidad de La Salle*, (43).
- Silvio, J. (2000). *La virtualización de la universidad. ¿Cómo podemos transformar la educación superior con la tecnología?* Caracas: IESALC/Unesco.